



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III : (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)

**Author:** Ewa Szadzińska

**Citation style:** Szadzińska Ewa. (2001). Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III : (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Ewa Szadzińska**

**Umiejętności  
dydaktyczne  
nauczycieli klas I–III  
(na przykładzie realizacji  
ćwiczeń syntaktycznych)**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2001



**Umiejętności dydaktyczne  
nauczycieli klas I—III  
(na przykładzie realizacji  
ćwiczeń syntaktycznych)**

**Prace Naukowe  
Uniwersytetu Śląskiego  
w Katowicach  
nr 2000**

**Ewa Szadzińska**

**Umiejętności dydaktyczne  
nauczycieli klas I–III  
(na przykładzie realizacji  
ćwiczeń syntaktycznych)**



**Redaktor serii: Pedagogika**  
**Andrzej Radzewicz-Winnicki**

**Recenzent**  
**Janina Parafiniuk-Soińska**

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	7
--------------------	---

## *Rozdział pierwszy*

<b>Funkcjonowanie zawodowe nauczycieli klas początkowych</b> .....	9
1. Funkcje nauczyciela klas początkowych a cechy edukacji wczesnoszkolnej ....	9
2. Kształcenie nauczycieli klas początkowych i ich rozwój zawodowy .....	15

## *Rozdział drugi*

<b>Sposoby ujęcia umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych</b> .....	20
1. Umiejętności w kontekście filozoficznym i psychologicznym .....	20
2. Zakres umiejętności dydaktycznych nauczycieli .....	23
3. Model umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych .....	27
4. Umiejętności dydaktyczne a komunikacja dydaktyczna i czynności mowy .....	31

## *Rozdział trzeci*

<b>Kształcenie językowe uczniów klas początkowych</b> .....	37
1. Rola kształcenia językowego w klasach początkowych .....	37
2. Istota i rola ćwiczeń syntaktycznych w językowym kształceniu uczniów klas początkowych .....	41

## *Rozdział czwarty*

<b>Metodologia przeprowadzonych badań empirycznych</b> .....	46
1. Cele, problemy i metody badań .....	46
2. Przebieg badań i charakterystyka populacji .....	49



*Rozdział piąty*

<b>Analiza wyników badań</b> .....	53
1. Doświadczenia nauczycieli w realizacji ćwiczeń syntaktycznych .....	53
2. Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas początkowych .....	56
3. Wpływ uczelni wyższej na umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas początkowych .....	75

*Rozdział szósty*

<b>Optimalizacja kształcenia nauczycieli w uczelni wyższej</b> .....	80
1. Warunki optymalizacji kształcenia nauczycieli w uczelni wyższej .....	80
2. Kierunki optymalizacji doksztalcania nauczycieli .....	82
<b>Aneksy</b> .....	86
<b>Bibliografia</b> .....	93
Summary .....	101
Zusammenfassung .....	102

## Wstęp

Reforma w systemie oświaty, a tym samym zmiana zadań szkoły pociąga za sobą także zmianę funkcji nauczyciela w procesie kształcenia. W szczególności problem ten dotyczy nauczycieli czynnych zawodowo, którzy te funkcje powinni wypełniać nowymi treściami. Umiejętności dydaktyczne są istotnym składnikiem pracy nauczyciela, polegającej na wykonywaniu złożonych, różnorodnych działań w zmiennych warunkach. Umiejętności dydaktyczne warunkują poziom nauczania, a w konsekwencji jakość zdobytej przez uczniów wiedzy. Dlatego wyniki pracy nauczyciela są bacznie obserwowane i oceniane przez władze oświatowe oraz rodziców uczniów. Rozpoznawanie poziomu umiejętności dydaktycznych jest jednym z podstawowych zagadnień w badaniach dotyczących zawodu nauczycielskiego.

Zagadnienie umiejętności nauczycieli należy do dziedziny dydaktyki ogólnej, w pewnym zakresie także do pedeutologii, a w związku z tym, iż obiektem prowadzonych badań są uczniowie i nauczyciele klas początkowych, także do pedagogiki wczesnoszkolnej.

Funkcja dydaktyczna nauczyciela klas początkowych jest jedną z najważniejszych i dotyczy kierowania aktywnością uczniów oraz jej wspierania. Oznacza to, że nauczyciel podejmuje działania, które mają wywołać działanie innych osób. Wiedzę nauczyciela o tym, „jak to się robi”, badacze ujmują jako wiedzę proceduralną. J. R. Anderson twierdzi, że jest ona często ukryta. Wiedza proceduralna to, inaczej mówiąc, umiejętności.

Swoje poszukiwania badawcze skupiłam wokół zagadnień umiejętności dydaktycznych, traktowanych jako wiedza proceduralna. Nauczyciele nie są jej świadomi, lecz potrafią skutecznie ją spożytkować w realizacji zadań. Ponieważ wiedzę proceduralną poznaje się pośrednio, wykorzystałam analizę językową do jej określenia.

Podjęmowane przez czynnych zawodowo nauczycieli dokształcanie na studiach zaocznych może przyczynić się do zmian rodzaju zadań dydaktycznych

oraz sposobów ich realizacji. W dotychczasowych badaniach ujmowano efektywność studiów zaocznych w aspekcie statycznym. Uwzględniano wyznaczniki subiektywne, czyli motywację i postawy, oraz wyznaczniki organizacyjne, tj. strategię kształcenia, strukturę wiedzy, poziom prac magisterskich. Podjęte przeze mnie badania zmiany umiejętności pozwoliły określić aspekt dynamiczny efektywności dokształcania. Dotyczy on zróżnicowania jakości działania nauczyciela w jego miejscu pracy. Przeprowadzona analiza wyników badań stała się podstawą określenia kierunków optymalizacji dokształcania nauczycieli z uwagi na zmianę umiejętności dydaktycznych. Podjęte badania w jakimś stopniu wzbogacają wiedzę na ten temat i wpisują się w nurt rozważań nad zasadnością wprowadzania zmian w dydaktyce szkoły wyższej.

Dziękuję recenzentowi pracy, Pani prof. dr hab. Janinie Parafiniuk-Soińskiej, za cenne uwagi krytyczne pozwalające usunąć wiele nieścisłości, wprowadzenie zmian. Za ostateczne sformułowania i wnioski przedstawione w pracy odpowiedzialność ponosi, oczywiście, autor.

## **Funkcjonowanie zawodowe nauczycieli klas początkowych**

### **1. Funkcje nauczyciela klas początkowych a cechy edukacji wczesnoszkolnej**

Początkowy etap nauki szkolnej jest wyróżniony w wielu systemach oświatowych krajów cywilizowanych. Od drugiej wojny światowej w krajach uprzemysłowionych stanowi integralny składnik systemu szkolnego.

Porównanie celów pierwszego etapu edukacji w systemach szkolnych różnych krajów, przeprowadzone przez Cz. Kupisiewicza, ukazuje ich dużą zbieżność. Można zatem wyróżnić grupę celów, które wskazują na konieczność zapewnienia warunków do wszechstronnego rozwoju (umysłowego, fizycznego, estetycznego i technicznego) dzieci rozpoczynających naukę szkolną, grupę celów dotyczących rozwijania sprawności w zakresie języka ojczystego i matematyki, a także cele dotyczące nabywania wiedzy<sup>1</sup>.

W Polsce podstawowe cele edukacji wczesnoszkolnej są zgodne z wymienionymi tendencjami ogólnooświatowymi. Obejmują one zapewnienie warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia oraz przygotowanie uczniów do pracy w klasach wyższych<sup>2</sup>. Na podstawie wymienionych celów można określić charakterystyczne cechy edukacji wczesnoszkolnej. Są one następujące:

- nabywanie i rozwijanie sprawności w zakresie języka ojczystego i matematyki,
- nabywanie umiejętności uczenia się,
- poznawanie podstaw wiedzy istotnej dla dalszego kształcenia,
- zapewnienie warunków do rozwoju ucznia.

Cechy te są odzwierciedlone w funkcjach, które pełnią nauczyciele tychże klas. Dokonując przeglądu wymienianych przez pedagogów funkcji, wyróżniam te, które są uwzględnione w większości klasyfikacji, oraz funkcje o specyficz-

---

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa. 1996.

<sup>2</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 184.

nym zakresie zadań, decydujące o odrębności danej klasyfikacji. Zestawiam funkcje przedstawione przez pedagogów, określłam ich zróżnicowanie oraz wskazuję na zależności między nimi.

S. Wołoszyn zwraca uwagę na propedeutyczny charakter edukacji w klasach początkowych. W tym okresie uczeń nabywa podstawowe sprawności (czytanie, pisanie, rachowanie), które umożliwiają mu dalszą naukę. Ponadto poznaje elementarną wiedzę o świecie, przyrodzie i kulturze<sup>3</sup>. Nauczyciel powinien więc spełniać funkcję poznawczą i kształcącą. Funkcja poznawcza nauczyciela sprowadza się do organizowania i kierowania poznaniem przez uczniów faktów z życia społecznego, ze świata przyrody, a także wytworów kultury i elementów wiedzy o języku. Natomiast funkcja kształcąca obejmuje: rozwijanie sprawności językowych oraz matematycznych uczniów, kształcenie ogólnych zdolności poznawczych (umiejętności obserwacji, uwagi, pamięci, rozwiązywania problemów), rozwijanie kultury uczenia się<sup>4</sup>. Wskazane przez Wołoszyna funkcje nauczyciela są ujmowane jako funkcje o zasadniczym znaczeniu dla osiągnięcia podstawowych celów edukacji wczesnoszkolnej.

Inni badacze wyróżniali funkcje o węższych zakresach, biorąc pod uwagę czynniki warunkujące osiągnięcie głównych celów edukacyjnych w klasach początkowych. Nie określali relacji pomiędzy funkcjami, jak też nie wartościowali ich.

M. i R. Radwiłowiczowie wyróżnili oprócz funkcji poznawczej (dostarczanie uczniom wiadomości) i kształcącej (rozwijanie operacji umysłowych i umiejętności uczenia się) także funkcję diagnostyczno-prognostyczną (poznawanie uczniów i projektowanie ich rozwoju) oraz kompensacyjno-usprawniającą (łagodzenie odchyłeń od normy). Funkcje te wiążą się z poznawaniem uczniów i udzielaniem pomocy tym z nich, którzy nie mogą sprostać stawianym im wymaganiom. Pełny rozwój uczniów ma zapewnić funkcja opiekuńcza nauczyciela, polegająca na zapewnieniu im bezpieczeństwa, higieny psychicznej i fizycznej. Nauczyciele pełnią także funkcję wychowawczą, obejmującą kształtowanie postaw<sup>5</sup>.

W określonych przez M. Cackowską funkcjach pełnionych przez nauczyciela klas początkowych: dydaktycznej (nauczanie przedmiotów), diagnostycznej, korekcyjno-wyrównawczej (praca z dziećmi ujawniającymi braki rozwojowe) można odnaleźć zasadnicze cechy edukacji wczesnoszkolnej. Dotyczy to szczególnie funkcji dydaktycznej, tj. realizowania zadań przygotowujących

---

<sup>3</sup> S. Wołoszyn: *Nauczanie początkowe oraz metodyka w rozwoju historycznym dawniej i dzisiaj*. W: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Red. A. Maćkowiak, S. Wołoszyn. Warszawa 1959, s. 5–6.

<sup>4</sup> T. Wróbel: *Współczesne nauczanie początkowe*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa 1990, s. 24–25.

<sup>5</sup> M. i R. Radwiłowiczowie: *Nauczyciel klas początkowych*. Warszawa 1981, s. 20.

uczniów do nauki w klasach wyższych. Wyróżnione przez autorkę funkcje: stymulacyjno-rozwojowa i opiekuńczo-wychowawcza dotyczą zadań związanych z rozwojem ucznia<sup>6</sup>.

J. Parafiniuk-Soińska przedstawiła szczegółowe zadania umożliwiające pełnienie poszczególnych funkcji:

- dydaktycznej, określanej przez zadania: dobierania, kategoryzowania celów nauczania i uczenia się, a także wyboru treści kształcenia, metod, form, środków dydaktycznych oraz kontrolowania, oceniania uczniów i stymulowania ich rozwoju,
- wychowawczej, określonej przez zadania: planowania i organizowania, koordynowania działań wychowawczych oraz wdrażania uczniów do działania w grupach rówieśniczych,
- opiekuńczej, określonej przez zadania: poznania potrzeb, warunków domowych i organizowania niezbędnej pomocy materialnej, zdrowotnej oraz wypoczynku uczniów,
- diagnostyczno-korekcyjnej, określonej przez zadanie poznania rozwoju uczniów oraz ich braków i trudności, wymagających organizowania dla nich dodatkowych zajęć,
- modyfikacyjnej, która dotyczy stosowania nowych rozwiązań w praktyce szkolnej oraz aktualizowania wiedzy ogólnej<sup>7</sup>.

Autorka, wymieniając zadania związane z daną funkcją, jednoznacznie wyznacza zakres działań nauczyciela. Zadania dotyczące funkcji modyfikującej mogą być traktowane jako nadrzędne wobec zadań związanych z innymi funkcjami. Niezrealizowanie tych zadań uniemożliwia rozwój zawodowy, spycha nauczyciela w rutynę zawodową, a to niekorzystnie wpływa na wyniki uczniów.

Jeżeli jednak uzna się, że zasadniczą cechą edukacji w klasach początkowych jest uwzględnianie potrzeb dziecka (w przeciwieństwie do wymagań stawianych w klasach wyższych), to funkcje nauczyciela należy poddać hierarchizacji.

R. Więckowski wskazuje na właściwości psychiczne uczniów jako na wyznaczniki swoistości pracy w klasach początkowych. Nauczyciel, obejmując oddziaływaniem uczniów w wieku 7–10 lat (młodszy wiek szkolny), powinien w dążeniu do celu uwzględniać ich właściwości rozwojowe<sup>8</sup> (funkcja rozwojowa). Poznanie rozwoju ucznia może mieć dwa aspekty. O pierwszym mówimy wtedy, gdy staje się ono podstawą podjęcia przez nauczyciela dalszych działań edukacyjnych, o drugim natomiast wówczas, gdy zmiana poziomu rozwoju staje

---

<sup>6</sup> M. Cackowska: *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądane zmiany w systemie ich kształcenia*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Pałka. Katowice 1994, s. 242.

<sup>7</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści*. Szczecin 1994, s. 140–163.

<sup>8</sup> R. Więckowski: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1979, s. 11.

się istotą działania nauczyciela. W takim przypadku dużą rolę odgrywają zadania rozwojowe.

Poznanie rozwoju uczniów oraz ich osiągnięć szkolnych stanowi podstawowy warunek skutecznej pracy nauczycieli. K. Paćławska podkreśla, że nauczanie diagnostyczne pomaga poznać właściwości psychofizyczne uczniów oraz określić poziom i uwarunkowania ich osiągnięć w nauce<sup>9</sup>. W tym wymiarze edukacji wczesnoszkolnej zawarta jest funkcja diagnostyczna, będąca odmianą funkcji rozwojowej.

M. Jakowicka określa kształcenie dla rozwoju jako szczególnie pożądany model edukacji wczesnoszkolnej. Zgodnie z jego założeniami nauczyciel może wykorzystać wiadomości i umiejętności szkolne do stymulacji ogólnego rozwoju dziecka<sup>10</sup>. Zmiana w rozwoju ucznia stanie się wówczas zasadniczym celem działania nauczyciela. Funkcja stymulująca jest kolejną odmianą funkcji rozwojowej. Jeszcze mocniej funkcja rozwojowa nauczyciela jest uwypuklona w koncepcji kształcenia wyzwalającego, przedstawionej przez W. Puśleckiego. Wszelkie działania podejmowane przez nauczyciela powinny być zorientowane na rozwój intelektualny, emocjonalny, psychomotoryczny i społeczny ucznia<sup>11</sup>. Zgodnie z tymi założeniami zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w jego poczynaniach przez prowadzenie z nim dialogu. Ten model akcentuje znaczenie kompetencji negocjacyjnych dla osiągania celów edukacyjnych i pozaedukacyjnych.

Funkcja rozwojowa w nauczaniu ma na celu zapewnienie warunków do wszechstronnego rozwoju uczniów. Może ona dotyczyć poznawania właściwości uczniów lub wykorzystania wiadomości i umiejętności do stymulowania albo wspierania tegoż rozwoju.

Przedstawione dwie zasadnicze funkcje nauczyciela klas początkowych – dydaktyczna i rozwojowa – wynikają ze swoistych cech edukacji wczesnoszkolnej. Oprócz tego badacze określili jeszcze inne funkcje nauczyciela. Jednak porównując zadania wyznaczające zakresy poszczególnych funkcji, można stwierdzić, że pokrywają się one z tymi dwiema zasadniczymi.

Przedstawione funkcje nauczyciela klas początkowych są funkcjami postulowanymi. Analiza literatury pedagogicznej, dokonana przez A. Górniok-Naglik, na temat wymienionych funkcji: motywująco-stymulacyjnej, opiekuńczej (czuwanie nad rozwojem emocjonalnym i umysłowym), wychowawczej, sterującej (wskazywanie uczniowi czynności), kształcącej (podawanie informacji o sposobach wykonania czynności) i kontrolno-oceniającej (informowanie o postępach

---

<sup>9</sup> K. Paćławska: *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*. Warszawa 1990, s. 33.

<sup>10</sup> M. Jakowicka: *Kształcenie dla rozwoju*. W: *Teoretyczne odniesienia...*, s. 34.

<sup>11</sup> W. Puślecki: *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1996, s. 10.

ucznia) dowodzi, że nauczyciele ograniczają się tylko do kilku z nich. Autorka, porównując realizowane funkcje nauczyciela z postulowanymi, wykazała, że w praktyce dydaktycznej przeważają funkcje: sterująca, motywacyjno-stymulująca, kontrolno-oceniająca oraz kształcąca<sup>12</sup>. Wyniki tych badań dowodzą, że nauczyciele spełniają funkcje istotne dla tego etapu edukacji.

Współczesne przeobrażenia cywilizacyjne, w szczególności w sferze społeczno-kulturowej i informacyjnej, sprzyjają transformacjom w systemie oświatowo-wychowawczym i wyznaczają kierunek pożądanych zmian w funkcjach nauczyciela.

Zdaniem K. Polaka zachodzące zmiany wymagają od nauczyciela przygotowania uczniów do:

- życia w społeczeństwie,
- dokształcania i samokształcenia przez całe życie,
- pracy,
- uczestnictwa w kulturze,
- dbałości o zdrowie własne i swego otoczenia<sup>13</sup>.

Aby osiągnąć te cele, nauczyciel powinien: przekazywać wiedzę, stawiać ucznia w sytuacjach wymagających poszukiwania wiedzy oraz stwarzać mu sytuacje umożliwiające przejawianie aktywności. To perspektywiczne ujęcie funkcji nauczyciela odnosi się także do edukacji wczesnoszkolnej.

Drugi obszar analizy funkcji nauczyciela klas początkowych dotyczy cech charakterystycznych dla tego zawodu.

Według R. Kwaśnicy o swoistości tego zawodu przesądzają dwie cechy:

- działanie nauczyciela w niepowtarzalnych sytuacjach; wymaga to „nie tyle powtórzenia tego, co się robiło już w sytuacjach minionych, ile otwarcia się na nowoczesność i tworzenia swojego sposobu bycia”<sup>14</sup>;
- komunikacyjny charakter pracy z uczniami; w akcie wzajemnego porozumiewania się nauczyciel i uczniowie oddziałują na siebie jako osoby, zatem nie można ani zaplanować, ani przewidzieć efektów tej interakcji<sup>15</sup>. Działanie nauczyciela wymaga empatii, samorefleksji i zdolności do krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> A. G ó r n i o k-N a g l i k: *Postulowane a rzeczywiste funkcje nauczyciela klas początkowych*. Katowice 1997 [nie publikowana praca doktorska].

<sup>13</sup> K. P o l a k: *Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Kraków 1997, s. 102–108.

<sup>14</sup> R. K w a ś n i c a: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. K w i e c i Ń s k i, L. W i t k o w s k i. Toruń 1990, s. 85.

<sup>15</sup> Tamże, s. 85.

<sup>16</sup> Tamże, s. 300.



Z tymi cechami zawodu nauczyciela wiążą się dwie następne funkcje: komunikacyjna i kreacyjna. Ich realizacja zależy od „kompetencji nauczyciela”<sup>17</sup>. Termin ten oznacza postawy, dyspozycje, umiejętności oraz wiedzę niezbędną do skutecznego wykonania zadań wynikających z określonej koncepcji edukacji<sup>18</sup>.

Kompetencje nauczyciela – według R. Kwaśnicy – wiążą się z jego osobistymi cechami (wiedza praktyczno-moralna) oraz ze sprawczymi oddziaływaniami jako efektem wiedzy technicznej<sup>19</sup>. Do kompetencji praktyczno-moralnych autorka zalicza: interpretacyjne (zdolność rozumienia otaczającego świata), moralne (zdolność do refleksji moralnej), komunikacyjne (zdolność do empatycznego dialogu z samym sobą i innymi). Kompetencje techniczne natomiast dzieli na: postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Wszystkie wymienione kompetencje są niezbędne w edukacji wczesnoszkolnej. Za najważniejsze R. Kwaśnica uznaje kompetencje praktyczno-moralne, natomiast – jak pisze – „użycie kompetencji technicznych jest ograniczone do czynności związanych z wąsko pojętym nauczaniem”<sup>20</sup>.

Według koncepcji Z. Dylaka, za nadrzędne należy uznać te kompetencje, które wiążą się ze swoistością zawodu nauczyciela. Autor ujmuje je w trzech podstawowych grupach<sup>21</sup>:

- bazowe, które obejmują porozumiewanie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami oraz zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych,
- konieczne, które składają się z kompetencji interpretacyjnych (wartości pedagogiczne, wiedza przedmiotowa, pedagogiczna, umiejętności pedagogiczne), autokreacyjnych (krytyczna refleksja nad własnym działaniem) i realizacyjnych (umiejętności umożliwiające realizację zadań),
- pożądane, czyli te, które ułatwiają pracę zawodową nauczyciela (na przykład umiejętność gry na skrzypcach, uprawianie sportu)<sup>22</sup>.

J. Gnitecki sugeruje, by oprócz funkcji kreacyjnej uwzględnić również funkcję badawczą. Nauczyciel klas początkowych staje wobec problemów, które wymagają umiejętności ich rozwiązywania. Powinien zatem – jak pisze J. Gnitecki – wykazać się kompetencjami, które umożliwią mu „[...]badanie, opisywanie, wyjaśnianie i optymalizowanie procesów edukacyjnych w dziedzinie

---

<sup>17</sup> Wykonanie zadania przez nauczyciela zgodnie z funkcją dydaktyczną i rozwojową wskazuje na konieczność osiągnięcia jakiegoś stanu. Natomiast gdy mówimy o kompetencjach, wskazujemy na zakres działania, wiedzę oraz odpowiedzialność.

<sup>18</sup> Z. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995, s. 37.

<sup>19</sup> Por. R. Kwaśnica: *Dwie racjonalności*. W: *Ku pedagogii pogranicza...*

<sup>20</sup> T. A. Ż.: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników do kształtowania*. W: *Pytania o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993, s. 99.

<sup>21</sup> Z. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu...*, s. 56

<sup>22</sup> Tamże, s. 58.

dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej”<sup>23</sup>. Kompetencje badawcze są szczególnie ważne w pracy nauczyciela klas początkowych.

Kontakty nauczyciela z uczniami wymagają od niego umiejętności komunikowania, a w związku z powstającymi problemami – umiejętności negocjowania w trakcie ich rozwiązywania. W. Puślecki podkreśla, że kompetencje komunikacyjne i negocjacyjne to niezwykle cenny element umiejętności nauczyciela europejskiego<sup>24</sup>.

Przedstawiony przegląd funkcji nauczyciela klas początkowych odzwierciedla uwarunkowania ich powstawania, cechy charakterystyczne tego szczebla kształcenia oraz współczesne wymagania stawiane przedstawicielom tego zawodu.

## 2. Kształcenie nauczycieli klas początkowych i ich rozwój zawodowy

Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do pełnienia funkcji zawodowych następuje w toku kształcenia zawodowego. Zmiany w realizowaniu funkcji są wynikiem rozwoju zawodowego nauczycieli oraz podejmowanego przez nich doksztalcenia i doskonalenia zawodowego.

Kształcenie nauczycieli ma dwie formy: nieakademicką i akademicką. Jak pisze B. Bromberek, kształcenie uniwersyteckie jest najstarszą i najbardziej wypróbowaną formą. Autor zwraca uwagę na istotną różnicę między kształceniem nieakademickim a uniwersyteckim w ukierunkowaniu wiedzy studentów. Kształcenie nieakademickie, zorientowane na nauki o wychowaniu i na rozwój dzieci, formowało typ nauczyciela paidotropa, natomiast uniwersyteckie, zorientowane na przygotowanie przedmiotowo-specjalistyczne-typ logotropa<sup>25</sup>.

Przegląd organizacji kształcenia nauczycieli klas początkowych w powojennej historii Polski, dokonany przez J. Szymkat, wskazuje na przechodzenie od form nieakademickich do akademickich. W pierwszych latach powojennych (1945–1949) nauczyciele byli przygotowywani na przyspieszonych kursach i w trzyletnich liceach. Na etapie kolejnym (1950–1962) rozszerzony program kształcenia realizowano w cztero- i pięcioletnich liceach pedagogicznych.

---

<sup>23</sup> J. G n i t e c k i: *Doskonalenie kształcenia nauczycieli specjalności ogólnej*. W: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. M o r o z. Katowice 1991, s. 42.

<sup>24</sup> W. Puślecki wymienia też kompetencje kooperacyjne, interpretacyjne, realizacyjne, transgresyjne, asertywne, autorefleksyjne, antycypacyjne. Zob. W. P u ś l e c k i: *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*. Opole 1996, s. 9.

<sup>25</sup> B. B r o m b e r e k: *Uniwersytecki system zintegrowanego kształcenia nauczycieli specjalności przedmiotowej*. W: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Red. T. W i ł o c h. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 170.

W latach 1963–1980, które wyznaczają ramy czasowe trzeciego etapu, nauczyciele kształcili się na studiach nauczycielsko-przedmiotowych, a później w wyższych szkołach nauczycielskich, w których specjalność „nauczanie początkowe” połączona była z innymi specjalnościami przedmiotowymi, co pozwalało nauczycielom nauczać także w wyższych klasach szkoły podstawowej. Uwzględnienie postulatów i potrzeb kształcenia nauczycieli klas początkowych na poziomie wyższym zaowocowało otwarciem od początku lat 80. samodzielnych kierunków o nazwach: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne na uniwersytetach i w Wyższych Szkołach Pedagogicznych<sup>26</sup>.

Obecnie w Polsce istnieją dwie drogi zdobywania wyższego wykształcenia pedagogicznego: na jednolitych studiach magisterskich oraz na studiach dwustopniowych zawodowych (nieakademickich w kolegiach lub akademiach) i dalej na studiach magisterskich.

Wymienione formy studiów różniły się koncepcją kształcenia. B. Żechowska wykazała, że w liceach i studiach nauczycielskich obowiązywało kształcenie wąskoprofilowe, a na studiach uniwersyteckich – szerokoprofilowe. W koncepcji wąskoprofilowej zawarte było założenie o praktycznym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. Przygotowanie to koncentrowało się wokół poznania sposobów oddziaływania na wychowanków. Licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ukierunkowywały studentów na opanowanie działań pragmatycznych odzwierciedlających typowe czynności nauczycielskie, uczyły sposobów postępowania z uczniami. Tak przygotowani nauczyciele wykonywali czynności bez rozumienia ich znaczenia. Brak refleksji nad swoim działaniem wynikał z programowo niskiego poziomu ogólnego kształcenia. Porównanie pracy absolwentów liceów pedagogicznych czy studiów nauczycielskich z pracą absolwentów uczelni wyższych wykazywało lepsze przygotowanie tych pierwszych tylko w początkowym okresie nauczania, kiedy posługiwali się wyuczonymi schematami.

Koncepcja kształcenia określana jako szerokoprofilowa polega na stymulowaniu do samodzielnego zdobywania wielopostaciowej wiedzy i licznych umiejętności. S. Palka wymienia szeroki zakres wiedzy z różnych dziedzin jako konieczny w kształceniu nauczycieli klas początkowych. Podkreśla znaczenie wiedzy ogólnej, przedmiotowej, metodycznej i metodologicznej. Wskazuje na wzajemne zależności między wymienionymi obszarami poznania. Jednocześnie zaznacza, że zdobycie tych wiadomości wymaga podjęcia trudu samokształcenia, gdyż w uczelni można poznać tylko podstawy wiedzy<sup>27</sup>. Zgodnie z tą koncepcją edukacja nauczycieli stanowi element kształcenia ustawicznego. W usta-

---

<sup>26</sup> J. S z y m k a t: *Koncepcje organizacyjno-programowe kształcenia nauczycieli klas początkowych a aktualne potrzeby szkolnictwa*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 7. Kraków 1986.

<sup>27</sup> S. P a l k a: *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*. W: *Kształcenie wczesnoszkolne w przełomie tysiącleci*. Red. W. P u ś l e c k i. Warszawa 2000, s. 27.

laniu przebiegu edukacji nauczycielskiej największe perspektywy ma wyróżniona przez B. Żechowską koncepcja szerokoprofilowa.

W krajach, w których obowiązuje model kształcenia szerokoprofilowego, na przykład w Szwajcarii, w Japonii, w Danii, stwarza się najkorzystniejsze warunki do realizacji kształcenia ogólnego, natomiast w takich krajach, jak USA, Indie, Afganistanie, gdzie preferuje się model zawodowy (wąskoprofilowy), nie prowadzi się kształcenia ogólnego nauczycieli<sup>28</sup>.

Poszczególnym koncepcjom odpowiadają różne treści programowe. R. Pachociński zauważa, że treści programów nauczania stanowią element porównywania poziomu wykształcenia nauczycieli.

W dziedzinie treści kształcenia nauczycieli W. Okoń i T. Lewowicki wyróżniają te, które dotyczą formowania osobowości nauczyciela i jego postaw zawodowych (koncepcja personalistyczna). W programach skupionych na problemach zawodu nauczycielskiego akcentuje się:

- kształcenie sprawności zawodowych (koncepcja kompetencyjna i pragmatyczno-sprawnościowa),
- przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania problemów mogących pojawić się w zmieniającej się rzeczywistości oświatowej (koncepcja progresywna),
- przekazanie wiedzy ogólnej, która ma stać się podstawą dobrego funkcjonowania zawodowego (koncepcja akademicka)<sup>29</sup>.

Aktualne koncepcje kształcenia nauczycieli klas początkowych można odnieść do modelu kompetencyjnego. Wskazują na to podejmowane problemy badawcze: cele kształcenia praktycznego, rola doświadczenia praktycznego, kształtowanie umiejętności dydaktycznych, zawodowych, umiejętności planowania<sup>30</sup>. Równolegle rozwija się nurt badań nad osobowością nauczyciela klas początkowych w perspektywie pedagogiki humanistycznej, lecz w dużo węższym zakresie.

Dotychczasowe koncepcje powstały w okresie dominacji doktryny adaptacyjnej. Obecnie – jak pisze Cz. Banach – teoria kształcenia nauczycieli powinna uwzględniać zmiany i wyzwania cywilizacyjne. Autor wymienia następujące

---

<sup>28</sup> R. Pachociński: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa 1992, s. 60.

<sup>29</sup> T. Lewowicki: *Przemiany oświatowe we współczesnym świecie a modele edukacji nauczycieli*. W: *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Red. M. Ochmański. Lublin 1991, s. 18; W. Okoń: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991, s. 51.

<sup>30</sup> Por. L. Olszewski: *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*. Kielce 1990; *Kształcenie nauczycieli klas I–III ze szczególnym uwzględnieniem planowania*. Red. R. Polny. Łódź 1998; I. Adamek: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Stan i próby ich kształtowania*. Kraków 1998; M. Plenkiewicz: *Wiedza i umiejętności dydaktyczne w opinii nauczycieli nauczania początkowego*. W: *Przemiany i przyszłość pedagogiki wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz 1998; J. Kujawski: *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000.

idee i zasady edukacji nauczycielskiej: otwartość, innowacyjność, antycypacyjność, perspektywność (poznawanie kierunków rozwojowych), humanizacja procesu kształcenia, rozwijanie horyzontów myślowych, a także naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność<sup>31</sup>. Z kolei Cz. Kupisiewicz uważa, że należy zharmonizować doktrynę kształcenia nauczycieli z potrzebami państwa pluralistycznego, aby w szkole nie przeważały nastawienia monistyczne. Wymienione czynniki potwierdzają zasadność tworzenia koncepcji kształcenia nauczycieli klas początkowych zgodnie z doktryną krytyczno-kreatywną.

Badania D. Waloszek prowadzą do wniosku, że nauczyciele klas początkowych powinni być przygotowywani do zawodu zgodnie z koncepcją szerokoprofilową, opartą na treściach ogólnokształcących, gdyż tylko w ten sposób będą w stanie sprostać wymaganiom określonym w dokumentach reformy systemu oświatowego<sup>32</sup>. M. Balicki zwraca uwagę na szczególną rolę uczelni wyższej w doskonaleniu czynnych zawodowo nauczycieli. Jej zadaniem powinno być odświeżanie wiedzy nauczycieli, zachęcanie ich do refleksji oraz rozbudzanie samoświadomości pedagogicznej, co przyczynia się do osiągnięcia mistrzostwa. Zaprojektowanie nowych wariantów dokształcania wymaga zdaniem T. Stasińko, określenia potrzeb rozwojowych nauczycieli, a także uwzględnienia uwarunkowań zewnętrznych. Te postulaty potwierdzają badania prowadzone pod kierunkiem J. Kuźmy, które wykazały, że efekty dokształcania zależą od aktywności każdego nauczyciela, jak również od warunków lokalowych uczelni<sup>33</sup>.

Doskonalenie i dokształcanie to główne czynniki rozwoju zawodowego. Studia w uczelni wyższej mogą mieć istotny wpływ na ten rozwój. Wiedza nauczyciela o podstawowych funkcjach zawodowych podlega przemianom na kolejnych etapach doskonalenia zawodowego. Przemiany te nie dokonują się samoczynnie, lecz wymagają stymulacji. Dotyczy to zarówno kompetencji intelektualnych, jak i zawodowych.

J. Jakóbowski w rozwoju zawodowym nauczycieli wyodrębnia następujące fazy: preorientacji i orientacji zawodowej, przygotowania zawodowego i aktywności zawodowej. Ostatnia faza obejmuje trzy stadia:

- startu i adaptacji, czyli przystosowania się do wymagań, systemów wartości oraz kryteriów ocen lokalnego środowiska,
- profesjonalizacji, tj. utożsamienia się z miejscem pracy, w którym następuje zaspokojenie potrzeb,

---

<sup>31</sup> Por. Cz. B a n a c h: *Polskie wyzwania a kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. W: *Nauczyciele w procesie przemian oświatowych*. Wrocław 1992.

<sup>32</sup> D. W a l o s z e k: *Nauczyciel w reformowanej szkole – propozycje usytowania zawodowego*. W: *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*. Red. E. M a r e k. R. W i ę c k o w s k i. Piotrków Trybunalski 2000, s. 99.

<sup>33</sup> J. K u ź m a: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Kraków 1993, s. 58.

- mistrzostwa, oznaczającego poszukującą postawę nauczyciela i zdolność do wnoszenia nowych wartości do swojej działalności<sup>34</sup>.

Propozycja doskonalenia zawodowego przedstawiona przez J. Rutkowiak opiera się na założeniach diagnozowania stopnia rozwoju zawodowego. Poziom rozwoju określa się poprzez wskazanie miejsca na linii rozwojowej od punktu statycznego do dynamicznego. Stosując kryterium merytoryczne, J. Rutkowiak wyodrębniła cztery fazy:

- wzorów metodycznych,
- krytycznej refleksji,
- samokontroli,
- twórczą<sup>35</sup>.

R. Kwaśnica, odwołując się do prac L. Kohlberga, podaje, że rozwój kompetencji zawodowych ma trzy stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. W pierwszym stadium następuje wchodzenie w rolę zawodową, charakteryzujące się naśladowaniem zachowań nagradzanych w otoczeniu nauczyciela. Pełna adaptacja do roli zawodowej dokonuje się w stadium drugim i oznacza sprawne posługiwanie się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy. Nauczyciel może być innowatorem w odniesieniu do tych rozwiązań, które mieszczą się w obowiązującej konwencji. Dopiero w trzecim stadium (postkonwencjonalnym) osiąga zdolność krytycznego posługiwania się wiedzą i tworzy własną koncepcję rozumienia sytuacji edukacyjnej oraz tworczy w niej dział.

Niekorzystnym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela będzie zatrzymanie się na etapie wykonywania zadań zgodnie z akceptowanymi wzorcami postępowania w danym środowisku albo na etapie sprawnego, lecz zarazem odtwórczego posługiwania się wiedzą. R. Kwaśnica uważa, że zatrzymanie (lub nie) rozwoju zawodowego nauczyciela zależy od wymagań stawianych mu przez szkołę<sup>36</sup>. Stąd autorzy przedstawionych prac z naciskiem podkreślają, że można temu zapobiec poprzez uczestnictwo nauczycieli w zorganizowanym doksztalcaniu. Organizacyjną formą doksztalcania nauczycieli czynnych zawodowo są studia zaoczne na uniwersytetach i w Wyższych Szkołach Pedagogicznych.

Wymagania w różnych krajach związane z uzyskaniem kwalifikacji nauczycielskich do pracy w klasach początkowych wykazują więcej różnic niż podobieństw. To, co podobne, ogranicza się do konieczności osiągnięcia tego samego poziomu wykształcenia przez kandydata na nauczyciela. Różnice dotyczą koncepcji i modeli kształcenia nauczycieli. W większości propozycji podkreśla się znaczenie kształcenia ogólnego. Bez wiedzy ogólnej nauczyciel nie może przekroczyć opanowanego zakresu działań pedagogicznych.

---

<sup>34</sup> J. Jakóbowski: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczycieli*. Bydgoszcz 1987, s. 37–39.

<sup>35</sup> J. Rutkowiak: *Rozwój zawodowy a szkoła*. Warszawa 1982, s. 184–188.

<sup>36</sup> R. Kwaśnica: *Przygotowanie pojęciowe...*

## *Rozdział drugi*

# **Sposoby ujęcia umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych**

### **1. Umiejętności w kontekście filozoficznym i psychologicznym**

Ludzkie zachowania można rozpatrywać w dwóch aspektach: możliwości i realizacji<sup>1</sup>. Możliwości ludzkie to zdolności, dyspozycje, umiejętności, a ich realizacje to czyny, stany, reakcje. Zarówno możliwości, jak i ich realizacje dzieli się z kolei na poznanie i działanie. Poznawcze ujmowanie bodźców obejmuje schematy rozpoznawania bodźców, klasyfikowania i wyobrażenia wzorców. Reagowaniu na sytuacje służą narzędzia działania, schematy zachowań, postawy, przepisy, programy działania<sup>2</sup>. Gdy zaistnieją jakieś nowe możliwości i gdy ujawnią się nowe warunki, to powstaje potrzeba nowego poznawczego ujmowania bodźców oraz nowych sposobów reagowania na nie, a także dostosowania programu działania do możliwości. Jeżeli człowiek dysponuje możliwościami wychodzącymi poza jego aktualne potrzeby, to może sprostać nowym wymaganiom. Umiejętności jako jeden z przejawów możliwości ludzkich odnoszą się do poznania i działania. Można zatem określić umiejętności poznawcze oraz umiejętności dotyczące działania.

W filozofii analitycznej umiejętność jest traktowana jako jeden ze sposobów ujmowania wiedzy. J. Hoser wskazał, że ten rodzaj wiedzy jest rozpoznawany po sposobie wykonania czynności w odpowiedniej sytuacji<sup>3</sup>. A. J. Ayer uzasadnił, że znaczenie *wiedzieć, jak...* jest równoważne znaczeniu *wiedzieć, że...* Wie-

---

<sup>1</sup> A. Grzegorzek: *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalną*. Warszawa 1995, s. 53.

<sup>2</sup> Tamże, s. 39.

<sup>3</sup> J. Hoser: *An Introduction Philosophical Analysis*. London 1987, s. 143.

dza o tym, jak coś zrobić, jest równoznaczna z wiedzą o istnieniu czegoś. Poznawanie tej wiedzy następuje poprzez analizę językową<sup>4</sup>.

Przedstawione rozróżnienie wiedzy typu *wiedzieć, że...* i *wiedzieć, jak...* występuje również na gruncie psychologii poznawczej. Przyswajanie dwóch rodzajów wiedzy zostało ujęte w kontekście uczenia się i pamięci. Badacze wyróżnili wiedzę deklaratywną, czyli wiadomości o faktach, zdarzeniach, oraz wiedzę proceduralną, czyli umiejętności wykonywania jakiś operacji umysłowych lub ruchowych<sup>5</sup>.

Wiedza deklaratywna to wiedza typu *wiedzieć, że...* Jest ona przechowywana w pamięci w postaci sieci twierdzeń. Drugi typ wiedzy (*wiedzieć, jak...*) jest zakodowany w pamięci w postaci procedur, strategii wykonywania czynności ruchowych i umysłowych<sup>6</sup>. I. Kurcz podaje, że tradycyjne badania nad pamięcią dotyczyły nabywania wiedzy deklaratywnej, a badania nad uczeniem się – nabywania wiedzy proceduralnej<sup>7</sup>. Oba wyróżnione rodzaje wiedzy mają odmienny zapis w strukturach reprezentacji, zawartych w pamięci. Jako sieć węzłów reprezentujących pojęcia, które są połączone ze sobą ukierunkowanymi relacjami, pamięć wiąże się z wiedzą deklaratywną. Natomiast wiedza proceduralna składa się z systemów produkcji. Każda produkcja to para złożona z warunku wyznaczającego lub ograniczającego daną czynność oraz z samej czynności. Zapisuje się ją w postaci okresu warunkowego: *jeżeli ... to*<sup>8</sup>. Łącznikiem między obydwoma rodzajami pamięci jest pamięć operacyjna. Zachodzą w niej procesy kodowania wiedzy o świecie zewnętrznym, czego następstwem są procesy wykonawcze, przekładające polecenia pamięci na konkretne zachowania organizmu<sup>9</sup>.

Badania psychologiczne ujawniają wspólne elementy tych typów wiedzy i wskazują, że powiązanie danych z procedurami jest istotne dla teorii uczenia się. Te elementy opisał J. R. Anderson. Jego teoria uczenia się przedstawia nabywanie umiejętności poznawczych w hipotetycznym modelu ACT (Adaptive Controller Thought), pozwalającym na analizę umiejętności poznawczych i badanie mechanizmów ich kształtowania<sup>10</sup>.

---

<sup>4</sup> A. J. A y e r: *The Problem of Knowledge*. London 1956, s. 13.

<sup>5</sup> I. K u r c z: *Pamięć, uczenie się, język*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa 1992, s. 140.

<sup>6</sup> Tamże, s. 57.

<sup>7</sup> Tamże, s. 140.

<sup>8</sup> Tamże, s. 59.

<sup>9</sup> Tamże, s. 60.

<sup>10</sup> Przytaczam za: Z. C h l e w i ń s k i: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*. Warszawa 1991, s. 91.



J. R. Anderson wyróżnił w pamięci dwa bloki: wiedzy deklaratywnej i wiedzy proceduralnej<sup>11</sup>. Cechy różniące wiedzę deklaratywną od wiedzy proceduralnej były podstawą skonstruowania psychologicznego modelu kształtowania umiejętności<sup>12</sup>. Model ten wraz z komputerową realizacją służy symulacji procesu uczenia się umiejętności poznawczych i rozwiązywania problemów.

J. R. Anderson podaje następujące różnice między wiedzą deklaratywną a wiedzą proceduralną:

- wiedzę deklaratywną posiadamy albo nie, natomiast wiedzę proceduralną posiadamy w różnym stopniu i możemy ją przetwarzać,
- wiedzę deklaratywną nabywamy dyskretnie, gdy dowiadujemy się o jakimś fakcie lub poznajemy jakieś twierdzenie, natomiast wiedzę proceduralną nabywamy stopniowo, wykonując określone czynności,
- wiedzę deklaratywną można zakomunikować werbalnie, wiedzę proceduralną zaś zademonstrować, pokazując, jak się coś robi.

Prawdopodobnie każdą wiedzę można określić albo jako deklaratywną, reprezentowaną w postaci sieci twierdzeń, albo jako proceduralną (w postaci systemu produkcji)<sup>13</sup>.

Przyjęcie wiedzy proceduralnej jako sensu umiejętności dydaktycznych nauczycieli wynika z kontekstu reprezentacji wiedzy w procesie kształcenia. Istnieje odniesienie wiedzy proceduralnej do działalności nauczycieli. Proceduralny typ zapisu wiedzy jest związany z doświadczeniem, z zadaniami zorientowanymi na cel. W pracy nauczycieli istotna jest zatem wiedza zawarta w strukturach regulujących ich działanie. Wiedza ta jest dostępna tylko w kontekście konkretnej czynności. Nauczyciele w działaniu nie przetwarzają świadomie treści informacji o procesie kształcenia. Nie istnieje także w czasie działania świadomy, dowolny dostęp do zapisanej proceduralnie wiedzy. Nauczyciel zna warunki działania, elementy zaistniałej sytuacji problemowej i samodzielnie układa program swojego działania.

W badaniach przyjąłam definicję umiejętności sformułowaną przez Z. Chlewińskiego, w której został uwzględniony element celowości wykonywania czynności oraz zmienność sytuacji. Umiejętność Z. Chlewiński określa jako „dyspozycję do efektywnego wykonania zespołu zorganizowanych czynności poznawczych czy poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania”<sup>14</sup>. Dyspozycjami są odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe wykonywania zadania, które dosto-

---

<sup>11</sup> J. R. Anderson ujmuje terminy „uczenie się” i „pamięć” w znaczeniu szerokim jako bliskoznaczne. Z. Włodarski wskazuje, że wnioskowanie o tych procesach odbywa się na podstawie tych samych wskaźników. Por. Z. Włodarski. *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1989, s. 37.

<sup>12</sup> Z. Chlewiński: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych...*, s. 164.

<sup>13</sup> Tamże, s. 167.

<sup>14</sup> Tamże, s. 11.

sowują się do zmieniających się sytuacji zadaniowych. Duże znaczenie dla osiągnięcia celu ma rozumienie zadania oraz sytuacji. Wykonanie takich samych zadań w odmiennych sytuacjach wymaga uaktywnienia przez wykonawcę odmiennych schematów czynnościowych<sup>15</sup>.

## 2. Zakres umiejętności dydaktycznych nauczycieli

Umiejętności dydaktyczne nauczyciela są jednym z wyznaczników efektywności jego pracy. Wyniki badań prowadzonych przez S. Palkę nad skutecznością nauczania oraz J. Poplucza i J. Rutkowiak nad czynnościami nauczycieli wskazują, jak istotne znaczenie mają umiejętności nauczycieli dla uzyskiwanych przez nich efektów nauczania. Inni badacze, m.in. B. Żechowska, A. Kotusiewicz oraz L. Bandura, również zaliczają umiejętności dydaktyczne do wyznaczników efektywności pracy nauczyciela.

Umiejętności odnoszące się do procesu kształcenia określa się mianem umiejętności dydaktycznych. Treść i struktura umiejętności są ujmowane w odniesieniu do:

- a) działania,
- b) kierowania lekcją,
- c) treści kształcenia,
- d) czynności i zadań,
- e) zachowań werbalnych.

Ad a). M. Maciaszek określa umiejętności dydaktyczne jako zdolność do działania i wyróżnia w nich sprawność i skuteczność działania. Oznacza to stosowanie odpowiednich sposobów i środków dydaktycznych w zmieniającej się sytuacji pedagogicznej. Modyfikacyjna strona umiejętności decyduje o skuteczności działania<sup>16</sup>. M. Maciaszek przyjmuje, że układanie planu i jego odtwarzanie w działaniu to zasadnicze zakresy treściowe umiejętności.

Na podstawie prakseologicznej analizy sprawnego działania oraz pedagogicznej koncepcji umiejętności J. Jakóbowski wyróżnił szczegółowe umiejętności dydaktyczne. Są to:

- określanie (formułowanie) celów i zadań działania,
- planowanie, gromadzenie i przygotowanie do lekcji materiału rzeczowego,
- planowanie i przygotowanie środków dydaktycznych,
- realizacja zaplanowanego materiału,

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> M. M a c i a s z e k: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa 1963, s. 62.

- indywidualizacja pracy uczniów,
- wielostronne i obiektywne ocenianie uczniów,
- zaznajamianie uczniów z jak najskuteczniejszymi sposobami samodzielnego zdobywania wiedzy<sup>17</sup>.

Z. Woroniecki, wyróżniając zbiór modelowych czynności pedagogicznych, przyjął za podstawę strukturę funkcjonalnej działalności pedagogicznej. Jest to układ dynamiczny, określony na podstawie treści i organizacji działania. Do typowych (na średnim poziomie ogólności) czynności pedagogicznych (w nich także dydaktycznych) – zdaniem autora – należą:

- diagnoza i analiza sytuacji pedagogicznej,
- projektowanie treści, metod, środków i form organizacyjnych niezbędnych do osiągnięcia zamierzonego celu,
- organizowanie działalności poznawczej uczniów (czynności motywujące, stymulujące, informujące), tworzenie sprzyjających warunków do komunikowania się nauczyciela i ucznia, a także kierowanie zbiorowymi, grupowymi i indywidualnymi działaniami uczniów,
- kontrola i ocena<sup>18</sup>.

Ad b). Zdaniem K. Kuligowskiej, nauczyciel pełni w czasie lekcji funkcję kierownika. Konstytutywną cechą tej funkcji jest – jak podaje autorka – rozwijanie samodzielności ucznia. Rola nauczyciela polega na kierowaniu uczeniem się uczniów. Do wyodrębnienia czynności kierowniczych nauczyciela autorka wykorzystała założenia przedstawione przez A. DuBrina, który wymienia czynności: planowania, organizowania, kontrolowania, przewodzenia i innowacji. Na tej podstawie K. Kuligowska określiła następujące umiejętności dydaktyczne:

- umiejętność planowania: ustalenie toku lekcji przed jej rozpoczęciem, przygotowanie konspektu, schematu budowy lekcji, modyfikowanie planu w czasie lekcji, analiza efektów pozwalająca inaczej zaplanować następną lekcję,
- umiejętność organizowania: formułowanie zadań jasno i wyraźnie, aby uczeń w pełni uczestniczył w procesie uczenia się i aby możliwe było współdziałanie nauczyciela i uczniów,
- umiejętność przewodzenia: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa uczniom oraz pogłębianie ich motywacji do nauki,
- umiejętność kontrolowania: porównanie uzyskanego wyniku z zaplanowanym oraz pomaganie uczniom w osiąganiu lepszych wyników,

---

<sup>17</sup> J. J a k ó b o w s k i.: *O sprawności pracy początkujących nauczycieli*. Bydgoszcz 1973, s. 13.

<sup>18</sup> Z. W o r o n i e c k i.: *Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. W: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Red. T. W i l o c h. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 46.

- umiejętność wywoływania twórczych poszukiwań uczniów: wprowadzanie uzasadnionych zmian i stosowanie lepszych rozwiązań<sup>19</sup>.

Pracę nauczyciela wiąże z kierowniczymi funkcjami także I. Arends. Uważa on, że zadaniem nauczyciela jest takie kierowanie pracą uczniów, aby zostały osiągnięte cele dydaktyczne i społeczne. W kierowaniu – zdaniem I. Arends – istotne są umiejętności: planowania, rozdzielania materiałów dydaktycznych, konstruowania produktywnego środowiska, formowania klasy wielokulturowej, czuwania nad ładem oraz kontrolowania i oceniania uczniów. Umiejętność kierowania pracą uczniów wymaga dostosowania działania do konkretnej sytuacji<sup>20</sup>.

Ad c). Umiejętności dydaktyczne w odniesieniu do treści kształcenia można określić na podstawie modelu treści nauczania, opracowanego przez B. Niemierkę. Wykorzystał ten model W. Zydorczak w badaniach dotyczących związku między umiejętnościami dydaktycznymi nauczycieli a skutecznością ich pracy. Wyróżnił następujące umiejętności dydaktyczne:

- dobór i porządkowanie celów nauczania,
- dobór i porządkowanie materiału nauczania,
- formułowanie wymagań,
- przetwarzanie zaplanowanych treści nauczania tak, aby uczniowie mogli je opanować<sup>21</sup>.

Ad d). Funkcja dydaktyczna pracy nauczyciela dotyczy realizacji zadań zawodowych związanych z poznawaniem rzeczywistości i porozumiewaniem się uczniów. J. Parafiniuk-Soińska określiła zadania zawodowe nauczycieli klas I–III na podstawie obowiązujących programów i kanonu lektur studentów z zakresu dydaktyki. Autorka wyróżniła następujące zadania:

- ustalanie, kategoryzowanie, operacjonalizowanie celów nauczania – uczenia się,
- dobieranie zajęć dydaktycznych stosownie do celów, możliwości i zainteresowań uczniów, treści kształcenia, ich integrowanie i wykorzystanie,
- dobieranie, modyfikowanie odpowiednio do celów i treści, a także potrzeb i zainteresowań uczniów aktywnych i skutecznych metod nauczania – uczenia się, środków i form zajęć,
- kontrolowanie, ocenianie postępów i wyników nauczania – uczenia się,
- kształtowanie rozwoju uczniów, ich zdolności, zainteresowań, zapobieganie opóźnieniom w nauce<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> K. Kuligowska: *Doskonalenie lekcji*. Warszawa 1984, s. 68.

<sup>20</sup> I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994, s. 61 i nast.

<sup>21</sup> W. Zydorczak: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli*. W: *Uwarunkowania osiągnięć uczniów z przedmiotów przyrodniczych*. Red. K. Czupiał, H. Puchała, W. Uczkiewicz-Cynkar. Warszawa 1990, s. 56.

<sup>22</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*. Szczecin 1994, s. 141.

Właściwą realizację zaplanowanych zadań na lekcji zapewnia – zdaniem M. Grochocińskiego – dobór i zastosowanie metod nauczania i związanych z nimi czynności dydaktycznych. Autor wyróżnił następujące umiejętności, które wpływają na poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela:

- formułowanie zadań związanych z realizacją materiału programowego i uświadamianie ich uczniom w przystępny sposób,
- realizowanie zadań rzeczowych, wychowawczych poprzez rozwijanie zainteresowań i aktywności uczniów,
- budowanie lekcji w zależności od postawionego celu i zadań,
- trafne dobieranie różnorodnych metod i środków nauczania oraz umiejętne ich stosowanie, dokonywanie zmian w strukturze lekcji, gdy wymaga tego sytuacja<sup>23</sup>.

I. Adamek ujmuje umiejętności dydaktyczne w aspekcie zadaniowym. Ich zakres określa na podstawie organizowania pracy dydaktycznej, gdy świadome i celowe działanie nauczyciela wymaga prawidłowego wykorzystania warunków wykonania zadań. Do umiejętności dydaktycznych nauczyciela autorka zalicza:

- wyodrębnianie celów i dobór odpowiednich do nich zadań dydaktycznych,
- dobór warunków do zamierzonych celów i zadań,
- aktywizowanie uczniów w zależności od stylu kierowania ich pracą<sup>24</sup>.

Również R. Więckowski przedstawia umiejętności nauczyciela w perspektywie zadań:

- poprawne interpretowanie programu nauczania,
- organizowanie aktywności uczniów,
- funkcjonalne dobieranie środków dydaktycznych,
- organizowanie sytuacji koncentrujących uwagę uczniów,
- kontrolowanie i ocenianie uczniów,
- dobieranie i formułowanie pytań<sup>25</sup>.

W ogólnopolskich badaniach skuteczności nauczania początkowego w naszym systemie szkolnym, prowadzonych pod kierunkiem M. Cackowskiej, za wyznaczniki umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas I–III przyjęto:

- znajomość programu nauczania,
- prowadzenie dokumentacji szkolnej,
- planowanie lekcji,
- problemowe formułowania tematów,
- prowadzenie lekcji problemowej,

---

<sup>23</sup> M. Grochociński: *Organizacja pracy i metod nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 1992, s. 17–26.

<sup>24</sup> I. Adamek: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III. Stan i próby ich kształtowania*. Kraków 1989, s. 36.

<sup>25</sup> R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1997, s. 73.

- sterowanie działalnością poznawczą uczniów,
- dobór metod nauczania i form organizacyjnych,
- inicjatywność i pomysłowość w organizowaniu lekcji,
- osiąganie pozytywnych efektów nauczania.

Wyniki badań wskazały, że poziom umiejętności nauczycieli jest zadowalający. Wysunięto jednak zastrzeżenie, że są one odległe od wymagań współczesnej dydaktyki. Najwyżej oceniono umiejętność prowadzenia dokumentacji szkolnej, znajomość programu szkolnego i planowanie procesu lekcyjnego, najniżej natomiast oceniono umiejętność problemowego formułowania tematów i prowadzenia lekcji o znamionach nowatorstwa<sup>26</sup>.

Ad e). Umiejętności dydaktyczne są ujmowane także jako zachowania werbalne, które określają zestaw typowych czynności nauczyciela w klasie, mających na celu wywołanie zmian w procesie uczenia się. Zachowania werbalne to wypowiadanie słów i zdań, ich pisanie, rozmowa i dialog. J. Withall zauważył, że zdarzenia w klasie są efektem wypowiedzi nauczyciela<sup>27</sup>. M. Meux i B. O. Smith podzielili zachowania werbalne obserwowane w czasie lekcji na trzy rodzaje. Do pierwszej grupy zaliczyli wypowiedzi podające oraz te, które wywołują informację zwrotną od uczniów. Drugi rodzaj zachowań werbalnych to udzielanie uczniom wskazówek, jak mają dane zadanie wykonać. Trzeci rodzaj obejmuje wypowiedzi oceniające i korygujące<sup>28</sup>.

W przedstawionych ujęciach umiejętności dydaktycznych nauczycieli można uchwycić podobieństwa ze względu na ich treść – wiedzę z dydaktyki. We wszystkich klasyfikacjach występują istotne kategorie dydaktyczne: cele, metody kształcenia/nauczania, zadania, kontrola, ocena, środki i formy organizacyjne. Określenie struktury umiejętności dydaktycznych ujawnia istotne różnice, takie jak poziom szczegółowości, stopień konkretyzacji, zakres znaczeniowy danej czynności.

### 3. Model umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych

Traktowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli jako wiedzy proceduralnej odnoszącej się do procesu dydaktycznego wiąże się z teorią reprezentacji

<sup>26</sup> M. Cackowska: *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym 1976–1990*. Lublin 1991, s. 84.

<sup>27</sup> J. Withall: *The Development of a Technique for Measurement of Social Emotional Climate in Classroom*. „Journal of Experimental Education” 1959, vol. 18, s. 437–361.

<sup>28</sup> M. Meux, B. O. Smith: *Logical Dimensions of Teaching Behavior*, przytaczam za: B. Żechowska: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy. Studium porównawcze*. Katowice 1982, s. 46.

poznawczej, gdzie jest ujęta jako konstrukt teoretyczny. W tej perspektywie badawczej umiejętności nie mogą być utożsamiane z samym zespołem czynności, lecz – jak wskazuje Z. Chlewiński – z dyspozycjami do podejmowania i wykonywania zadań<sup>29</sup>.

Przyjmuję, że umiejętności dydaktyczne to dyspozycje (ukształtowane schematy czynnościowe) umożliwiające kierowanie aktywnością uczniów. Takie ujęcie implikuje realizację funkcji dydaktycznej w odniesieniu do kierowania, podejmowania działań, które mają wywołać działanie innych osób i gwarantują osiągnięcie celów kształcenia.

W poznawaniu umiejętności istotna jest ocena ich poziomu. Badacze (J. R. Anderson, A. Newell, P. S. Rosenbloom) stwierdzili, że nie można ustalić granic umiejętności. Ocena umiejętności jest względna. Za kryterium oceny przyjmuje się jakość rozwiązania lub wykonania zadania na podstawie wzorów, modeli optymalnej ich realizacji<sup>30</sup>.

W określeniu modelu umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych wykorzystałam cechy rozwoju zawodowego nauczycieli na poziomie przedkonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym, według koncepcji R. Kwaśnicy. Tym etapom przyporządkowałam ujęcia kierowniczej roli nauczyciela: okazjonalne, zadaniowe i sytuacyjne, zaproponowane przez K. Denka<sup>31</sup>. Do tych ujęć z kolei odniosłam rodzaje aktywności uczniów w okresie wczesnoszkolnym, określone przez R. Więckowskiego.

Na przedkonwencjonalnym etapie rozwoju zawodowego nauczyciel stara się poznać i realizować obowiązujące wzorce metodyczne. Pełnienie funkcji kierowniczej polega na przedstawianiu uczniom wzorów działania, które powinni naśladować. Działania nauczycieli wskazują na cechy roli kierowniczej okazjonalnej lub zadaniowej. R. Więckowski nazywa wywoływanie aktywności uczniów przez wykonywanie zadań według narzuconego schematu – uczeniem się o charakterze percepcyjno–odtwórczym.

Na kolejnym etapie – określanym jako konwencjonalny – nauczyciel dokonuje zmiany w znanych mu wzorcach metodycznych. Polega ona na wprowadzeniu składników, które są w jakimś sensie podobne do tych już stosowanych. Kierowanie cechuje się wtedy wyznacznikami podejścia zadaniowego. K. Denek wskazał, że wzory zadań zawarte są w kryteriach wymagań programowych lub empirycznych. Bardzo ważne jest wywoływanie aktywności dziecka przez stworzenie sytuacji edukacyjnej wzbudzającej zainteresowanie uczniów zadaniem i sposobami jego wykonania. Takie kierowanie pracą uczniów wyzwala percepcyjno–wyjaśniający sposób uczenia się.

---

<sup>29</sup> Z. Chlewiński: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych...*, s. 11.

<sup>30</sup> Tamże, s. 13.

<sup>31</sup> K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń 1994, s. 44.

W trzecim stadium rozwoju zawodowego nauczyciel może wprowadzać nowe, oryginalne wzorce metodyczne<sup>32</sup>. Preferowaną formą działania jest kierowanie sytuacyjne. Polega ono na organizowaniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie formułują i rozwiązują zadania. Wzory działania dobierane są według kryterium wymagań absolutnych, które jednoznacznie określają, jakie zmiany powinny zajść w uczniu. W organizowanych sytuacjach nauczyciel zwraca uwagę na to, czym interesują się uczniowie, i wspiera ich w określeniu zadania. Jednocześnie uwzględnia przy wykonaniu zadań możliwości uczniów. Ten typ uczenia się ma charakter percepcyjno-innowacyjny.

Umiejętności dydaktyczne nauczycieli odniosłam do planowania, organizowania, sterowania i kontrolowania<sup>33</sup>.

**Planowanie** określa sposoby wytyczania celu i doboru materiału nauczania. Ten zakres umiejętności umożliwia kontrolę celowo zorganizowanej działalności prowadzącej do pożądanych efektów. Nauczyciele w planach określają swoje działania, podejmując decyzję co do celu, czasu i sposobu ich wykonania<sup>34</sup>. K. Kruszewski uważa, że kształcenie ma wywołać określoną zmianę psychiczną, czyli zmianę w wiedzy i regulatorach postępowania człowieka. Zmiana ta może dokonać się w warstwie poznawczej, w warstwie umiejętności i w warstwie emocjonalnej<sup>35</sup>. Przyjęłam założenie, że nauczyciele określają w planowanych zadaniach materiał nauczania i czynności uczniów, które mają doprowadzić do zmian w ich umiejętnościach.

**Organizowanie** oznacza tworzenie przez nauczyciela sytuacji zadaniowej za pomocą środka dydaktycznego oraz odpowiednio dobranej formy pracy. Organizowanie lekcji, uwzględniające możliwości uczniów, wymaga od nauczyciela zróżnicowania form pracy na: jednostkową, grupową lub zbiorową. Każda z nich inaczej wpływa na efektywność lekcji. Stosowanie zróżnicowanych form ma istotne znaczenie dla indywidualizacji kształcenia, dzięki której możliwa jest poprawa wyników uczenia się<sup>36</sup>.

Kolejnym elementem, który uwzględniłam w badaniach nad organizowaniem aktywności uczniów, były środki dydaktyczne. R. Więckowski wymienia następujące funkcje środków dydaktycznych:

– organizowanie sytuacji dydaktycznej, zaciekawienie treścią i motywowanie do aktywności,

---

<sup>32</sup> R. Więckowski: *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*. Warszawa 1994, s. 59.

<sup>33</sup> *Kierowanie*. Red. J. A. F. Wankl, Ch. Stoner. Warszawa 1992, s. 23.

<sup>34</sup> W. Kobylński: *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa 1984, s. 50.

<sup>35</sup> K. Kruszewski: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 122.

<sup>36</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1997, s. 255.



- przyswajanie nowych zagadnień,
- utrwalanie nabytej wiedzy<sup>37</sup>.

W. Okoń stwierdza, że stosowanie środków przekształcających rzeczywistość intensyfikuje kształtowanie umiejętności uczniów. Zgodnie z koncepcją kształcenia wielostronnego, przedstawioną przez tego badacza, środki powinny wzbogacić warunki aktywności podmiotu wykonującego zadanie<sup>38</sup>. Kryterium doboru środków może być – propnowana przez R. Gagne i współpracowników – jakość sytuacji dydaktycznej. W sytuacjach dydaktycznych w klasach początkowych tą cechą jakościową są możliwości uczniów w tym wieku oraz zaplanowane wyniki uczenia się<sup>39</sup>.

**Sterowanie** określa sposób, w jaki nauczyciel wpływa na uczniów, aby wykonali przewidziane zadania. Podstawą nauki szkolnej jest dostarczanie albo udostępnianie wiedzy. Wiadomości składające się na tę wiedzę mają – jak pisze T. Tomaszewski – określoną treść i powinny być podane uczniom w odpowiedni sposób. Nauka szkolna polega na organizowaniu i operowaniu wiadomościami oraz ich komunikowaniu. Wiadomości, które wykorzystuje nauczyciel w praktyce dydaktycznej, aby działania ucznia były skuteczne, powinny spełniać trzy funkcje:

- inicjującą, wskazującą kierunek działania,
- sterującą, zapewniającą poprawny przebieg działania,
- kontrolną, oceniającą działanie<sup>40</sup>.

Prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego zapewnia funkcja sterującą wiadomości. W czasie lekcji nauczyciel przekazuje wiadomości oraz stara się wywołać lub ukierunkować operacje psychiczne ucznia. Postępowanie systematyczne według wypróbowanych układów czynności nauczyciela i uczniów w celu wywołania pożądanych zmian w osobowości uczniów nazywane jest metodą kształcenia. Czynności nauczyciela mają spowodować zmiany w stanie wiadomości, umiejętności i wartości ucznia wskutek przekazania treści zawartych w materiale nauczania. W procesie dydaktycznym nauczyciel, sterując wymienionymi zmianami, przekazuje wiadomości w formie sygnałów i komunikatów. W sytuacjach dydaktycznych użycie języka ma na celu wywoływanie pożądanych zmian. Intencje (które ukazują cel wypowiedzi) rozmówców tworzą akty mowy. W procesie dydaktycznym przez akt mowy ma nastąpić zmiana w czynnościach i operacjach psychicznych ucznia. Wywołanie owej zmiany zależy od mocy illokucyjnej, czyli zespołu cech wypowiedzi umożliwiających

<sup>37</sup> R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna...*, s. 244.

<sup>38</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 312.

<sup>39</sup> Por. R. M. Gagne, L. J. Briggs, W. W. Wagner: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.

<sup>40</sup> T. Tomaszewski: *O wiedzy i jej funkcjonowaniu*. W: *Problemy edukacji dorosłych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988, s. 33.

ocenę stanu psychicznego odbiorcy i dostosowanie do niego aktu mowy, aby osiągnąć zamierzony skutek. Każda wypowiedź składa się z dwóch elementów: siły illokucyjnej i sądu w niej zawartego. Siła illokucyjna odnosi się do tej części wypowiedzi, która informuje słuchacza, jak ma dany przekaz odebrać, natomiast sąd zawiera określoną informację. O klasyfikacji wypowiedzi decyduje nie jej forma gramatyczna, lecz funkcja, jaką pełni w procesie dydaktycznym. Czynności mowy to zdania tworzone lub wysyłane w pewnych warunkach.

**Kontrolowanie** zapewnia prawidłową realizację zadania przez uczniów. Ten zakres umiejętności dydaktycznych badacze (m.in. W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, W. Zaczyński, W. Kojs) ujmują jako porównywanie wyniku ze wzorcem oraz wskazanie usprawnienia działania w celu uzyskania zaplanowanego efektu. Przedstawienie informacji o osiągnięciach – zadowalających lub nie – jest istotne dla podniesienia poziomu działania ucznia. Funkcję zewnętrznych regulatorów procesów zachodzących podczas uczenia się pełnią sprawdzanie i ocena dydaktyczna osiągnięć ucznia. Zastąpienie ich samokontrolą i samooceną ucznia jest – według B. Niemierki – ograniczone. Uczniowie bowiem nie mają wyobrażenia o wymaganiach, jakie im się stawia, ani o technikach samokontroli<sup>41</sup>. Kontrolowany może być rezultat zakończonego procesu lub sam przebieg tego procesu.

Przedstawione umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas początkowych traktuję jako wzorzec. Do poziomów umiejętności w zakresie planowania, organizowania, sterowania i kontrolowania w dalszej części pracy odniosę dane z badań empirycznych.

#### 4. Umiejętności dydaktyczne a komunikacja dydaktyczna i czynności mowy

Poznanie umiejętności dydaktycznych ujmowanych jako wiedza proceduralna jest możliwe przez analizę zachowań językowych. Za takim podejściem badawczym przemawia następująca przesłanka. Analiza językowa wiąże się ze specyficznym poznaniem ludzkim, jakim jest poznanie symboliczne. A. Grzegorzczuk określa mianem symbolicznego takie poznanie, w którym rzeczywistość zostaje odzwierciedlona w języku, czyli tworzywie znakowym<sup>42</sup>. W czasie lekcji nauczyciel swoje rozumienie rzeczywistości dydaktycznej wyraża w zachowaniach językowych. Zdaniem J. M. Bocheńskiego analizę językową można stosować wtedy, gdy przedmiot poznania „nie jest dany” i poznajemy go pośrednio. Właśnie umiejętności są takim

---

<sup>41</sup> B. Niemierko: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1997, s. 130.

<sup>42</sup> A. Grzegorzczuk: *Życie jako wyzwanie...*, s. 71.

konstruktem teoretycznym, który wymaga dotarcia do jego istoty przez analizę językową.

Analiza językowa jako sposób poznawania umiejętności dydaktycznych nauczycieli nie powinna ograniczać się do warstwy powierzchniowej języka (słów i struktur zdaniowych). Sytuacje dydaktyczne, w których wypowiada się nauczyciel, są sytuacjami społecznymi o charakterystycznych cechach. Według W. Lorschera w klasie szkolnej mamy do czynienia z przymusowością działania, ustalaniem celu działania przez kogoś innego i oceną tego działania. Narzucony jest model zachowań językowych i pozajęzykowych, przez które nauczyciel informuje, inicjuje działania i sprawdza ich wynik, natomiast uczeń reaguje na polecenia nauczyciela w odmienny sposób niż w warunkach naturalnych. Opisywana sytuacja jest funkcją odmiennych ról przypisanych nauczycielowi i uczniowi. Nieznajomość indywidualnych i społecznych uwarunkowań osłabia skuteczność porozumiewania się<sup>43</sup>. W analizie językowej należy uwzględnić cechy konstytutywne sytuacji dydaktycznej. B. Makles zalicza do nich:

- obecność dwóch podmiotów sprawczych: nauczyciela i uczniów,
- komunikację językową – zawsze bezpośrednio między nadawcą a odbiorcą,
- rolę nauczyciela jako inspiratora, organizatora sytuacji dydaktycznej oraz rolę ucznia jako podmiotu oddziaływania,
- wypowiedź nauczyciela rozpoczynającą i kończącą czas trwania sytuacji, z czynnym lub biernym uczestnictwem uczniów,
- komunikat nauczyciela rozpoczynający sytuację w formie wypowiedzenia, które ukierunkowuje dalsze zachowania i czynności odbiorców komunikatu,
- czynności werbalne i niewerbalne nauczyciela i uczniów, zainicjowane treścią przekazanego zadania (powstają w sprzężeniach zwrotnych komunikacji nauczyciel – uczeń)<sup>44</sup>.

Wymienione cechy pozwalają analizować zachowania językowe jako komunikację dydaktyczną. Interpretacja sytuacji dydaktycznych w tym aspekcie jest możliwa – zdaniem J. Parafiniuk–Soińskiej – w trzech warstwach:

- podmiotowo-przedmiotowej, której istotę stanowią relacje między uczestnikami procesu nauczania – uczenia się, uwarunkowania społeczne i indywidualne działalności szkolnej,
- treściowej, uwzględniającej rodzaj i strukturę treści,
- językowo-formalnej, ujmującej mechanizmy i prawidłowości komunikowania za pomocą znaków i symboli.

---

<sup>43</sup> W. L o r s c h e r: *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen 1983, s. 78.

<sup>44</sup> B. M a k l e s: *Komunikacja jako problem badawczy dydaktyki*. W: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Red. A. W e s o ł o w s k a, J. P ó ł t u r z y c k i. Toruń 1992, s. 80.

Na przebieg komunikacji mają wpływ: indywidualne cechy nauczyciela, jego rozumienie swojej roli i roli ucznia, świadomość celów aktywności komunikacyjnej i hierarchia tych celów, postrzeganie dziecka jako partnera komunikacji, inteligencja, kultura osobista<sup>45</sup>.

Według K. Konarzewskiego o sytuacji komunikacyjnej mówimy wówczas, „gdy z dwóch osób połączonych wspólnotą językową (kod) i pozajęzykową (kontekst) jedna (nadawca) wysyła w określonym celu (intencjonalnie) do drugiej (odbiorcy) wyrażony w ich wspólnym kodzie komunikat, który wywiera na odbiorcę jakiś wpływ”<sup>46</sup>.

Zgodnie z koncepcją lingwistyczno-edukacyjną, przedstawioną przez T. Rittel, komunikację dydaktyczną na lekcji cechują cztery wyznaczniki:

- kognitywny, czyli odwołanie się do tematu,
- reaktywny, czyli odwołanie się do wypowiedzi poprzednika,
- refleksyjny, czyli odwołanie się do dotychczasowego stanu wiedzy,
- inicjatywny i heurystyczny, czyli logiczne i konsekwentne kierowanie „przyrostem wiedzy” oraz jej produktywnością<sup>47</sup>.

Ciąg linearny sytuacji, w których są wywoływane i przekazywane komunikaty, składa się na lekcję szkolną. Na formę i treść komunikatu ma wpływ hierarchia struktur treściowych. Nauczyciel za pomocą komunikatu dydaktycznego dokonuje celowych, intencjonalnych zmian w sytuacji zewnętrznej i wewnętrznej ucznia, a w konsekwencji w jego osobowości.

Cele mogą być osiągnięte tylko wówczas, gdy komunikacja językowa jest skuteczna, gdy komunikat dociera do odbiorcy, gdy jest rozumiany zgodnie z intencją nadawcy. Niezgodność między treścią komunikatu a poziomem jego zrozumienia (niepełne przedstawienie treści lub przekroczenie zawartości treściowej) wynika z braku synchronizacji między mechanizmami generowania sensu wypowiedzi a postacią wypowiedzi pod względem fonetycznym, leksykalnym, składniowym. Warunkiem pomyślnego przebiegu komunikacji jest właściwy wybór rodzaju i struktury zadań, pytań i poleceń. Podkreśla się również znaczenie takich pytań i poleceń, które wymagają od uczniów myślenia twórczego i dostrzegania zależności<sup>48</sup>.

Jednakże umiejętności nauczyciela zależą przede wszystkim od jego intencji, chęci wywołania reakcji ucznia. Wobec takiego ujęcia koncepcja umiejętności jako komunikacji jest zbyt obszerna. W przedstawionej charakterystyce komuni-

---

<sup>45</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Komunikacja dydaktyczna – problem interdyscyplinarny*. W: *Doskonalenie systemu komunikacji dydaktycznej*. Red. J. Parafiniuk-Soińska. Cz. I – II. Szczecin 1991, s. 13.

<sup>46</sup> K. Konarzewski: *Podstawy oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1982, s. 123.

<sup>47</sup> T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 59.

<sup>48</sup> J. Parafiniuk-Soińska: *Komunikacja dydaktyczna...* s. 21.

kacji dydaktycznej akcent położony jest na aspekt społeczny kontaktu nauczyciel – uczeń. Uwzględnia to R. F. Bales w swojej klasyfikacji wypowiedzi na ukierunkowane społecznie i zadaniowo. Wykorzystanie zaproponowanych przez R. F. Balesa kategorii zachowań do wyodrębnienia w procesie kształcenia tych wypowiedzi nauczyciela, które sterują aktywnością poznawczą uczniów, dotyczy tylko wypowiedzi ukierunkowanych zadaniowo.

Do określenia umiejętności bardziej przydatna wydaje się teoria aktów mowy opracowana przez J. Austina, a rozwinięta przez J. R. Searle'a. Teoria ta zakłada, że języka używamy w celu dokonania zmian w sferze uczuć, myśli i działań słuchaczy. Według J. L. Austina mówienie nie jest manifestacją myśli czy przedstawieniem faktów, a więc elementem pochodnym rzeczywistości. Jest ono działaniem, dokonywaniem czegoś w świecie, w którym i o którym się mówi<sup>49</sup>.

Każda wypowiedź jest aktem mowy, „który wyraża intencję osoby mówiącej, jej motywację znajdującą się u podstaw danej wypowiedzi”<sup>50</sup>. Wypowiedź jest skierowana do kogoś w jakimś celu. W każdej wypowiedzi zawarta jest siła illokucyjna i sąd. Pojęcie siły illokucyjnej odnosi się do tej części wypowiedzi, która informuje słuchacza, jak ma dany przekaz odebrać. Czynniki ten określa rodzaj wpływu, jaki przekaz ma wywrzeć na słuchacza, aby nastąpiła zmiana w jego wiedzy, umiejętnościach i postawach. Drugi czynnik, którym jest sąd, zawiera określoną informację. Według J. Searle'a wszelka komunikacja językowa to czynności mowy, które są wytworzeniem lub wystaniem symbolu, słowa czy zdania. Formą czynności illokucyjnej jest całe zdanie.

Wypowiedzi stosowane przez nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia można zaliczyć do następujących, wyróżnionych przez Searle'a, kategorii aktów mowy:

- przedstawień, gdy mówiący, stwierdzając coś, daje wyraz swemu przekonaniu, że to coś jest prawdziwe ( lub nieprawdziwe),
- dyrektyw, gdy mówiący stara się sprawić, aby słuchacz wykonał to, co jest treścią sądu,
- zobowiązań, gdy mówiący sam siebie zobowiązuje do zrobienia czegoś,
- ekspresji, gdy mówiący wyraża swój stan psychiczny lub emocjonalny względem tego, co jest treścią sądu,
- deklaracji, gdy mówiący stwierdza swymi słowami nowy stan rzeczy<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> B. Chwedeńczuk: *Wstęp*. W: J. L. Austin: *Mówienie i poznawanie*. Warszawa 1993, s. LII.

<sup>50</sup> I. Kurcz: *Język a psychologia*. Warszawa 1992, s. 128.

<sup>51</sup> J. R. Searle: *Czynności mowy*. Warszawa 1987, s. 29.

Każdy z wymienionych aktów mowy w sytuacji dydaktycznej może służyć osiągnięciu celów edukacyjnych. Miernikiem zaistnienia interakcji między nadawcą a odbiorcą jest stopień zgodności skutku, jaki wypowiedź wywarła na słuchaczu, z intencją mówiącego. Zdaniem J. Searle'a, aby akt mowy był skuteczny, muszą być spełnione następujące warunki:

- Warunek przygotowawczy – mówiący musi być przekonany o możliwości uzupełnienia wiedzy słuchacza lub wykonania przez niego czynności, na której zależy mówiącemu.
- Warunek szczerości – dotyczy mówiącego, który wyraża własne opinie, uczucia oraz przekonanie, że naprawdę chce poinformować, iż pragnie, aby została wykonana dana czynność. Mówiący wyraża przy tym swoje emocje. Warunek ten jest jednocześnie warunkiem spontaniczności. Oznacza to wolność wyboru i wyrażania własnych odczuć i opinii.
- Warunek treści sądu zawartego w przekazie – jest on wtedy spełniony, gdy słuchacz rozumie treść sądu. Nauczyciel zmienia konstrukcję wypowiedzi, jeżeli stwierdzi, że nie została uchwycona treść sądu. Stosuje nowe, prostsze zadania ukierunkowujące działania uczniów.
- Warunek treści aktu illokucyjnego przekazu – informowanie słuchacza, jak ma dany przekaz odebrać. Warunek ten określa treść intencji (emocji) i jest spełniony, jeśli intencja zostanie właściwie zrozumiana<sup>52</sup>.

W wypowiedziach za wskaźnik aktu mowy uznaje się czasownik performatywny. Według J. L. Austina występuje on w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego trybu orzekającego strony czynnej. Trudnością metodologiczną w wyodrębnianiu ukrytych aktów mowy jest ustalenie funkcji pragmatycznej, wyrażanej w sposób niejawni. Nie istnieją jednoznaczne reguły wewnętrznyjęzykowe, które pozwoliłyby ustalić związek między wyrażeniem powierzchniowym a ukrytym sensem. Zdaniem A. Awdiejewa warunki pragmatyczne pozwalają połączyć sens wyrażenia powierzchniowego z ukrytą siłą pragmatyczną<sup>53</sup>.

W modelach lingwistyki pragmatycznej jedną z propozycji jest schemat interpretacji aktów ukrytych, opracowany przez G. Leech. Przedstawia się on następująco:

- odbiorca uświadamia sobie, że użyte wypowiedzenie jest sprzeczne z zasadą kooperacji;
- odbiorca analizuje kontekst wypowiedzenia, sytuację komunikacyjną, odpowiedni fragment wiedzy o świecie i porównuje je z warunkami pragmatycznymi; jeśli potencjalne warunki skuteczności nie są sprzeczne z uzyskaną in-

---

<sup>52</sup> Tamże, s. 47.

<sup>53</sup> A. Awdiejew: *Ukryte akty mowy a analiza pragmatyczna*. W: *Badanie języka mówionego w Polsce i Niemczech*. Red. B. Dunaj, H. Jachnowa, J. Kowalik, M. T. Michalewska, Ch. Sappok. Kraków 1986, s. 16.

formacją, zostają one przyjęte jako podstawa określenia ukrytej funkcji pragmatycznej;

– na podstawie warunków pragmatycznych odbiorca ustala wartość funkcji pragmatycznej.

J. L. Austin sformułował dwie reguły, które gwarantują, że wypowiedź będzie udana: (1) musi istnieć uznana procedura konwencjonalna, wywołująca konwencjonalny skutek, obejmująca wypowiedzanie pewnych słów przez pewne osoby w pewnych okolicznościach; (2) osoby oraz okoliczności danej sytuacji muszą być odpowiednie do ustalonej procedury<sup>54</sup>. Reguły te mają odniesienie do procesu dydaktycznego interpretowanego jako proces komunikacyjny.

---

<sup>54</sup> J. L. A u s t i n.: *Mówienie i poznawanie* ..., s. 602.

## *Rozdział trzeci*

# **Kształcenie językowe uczniów klas początkowych**

## **1. Rola kształcenia językowego w klasach początkowych**

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną ma własne doświadczenia językowe, które nabyło w środowisku rodzinnym, rówieśniczym oraz przedszkolnym. W szkole nauczyciel podejmuje działania w celu dalszego rozwijania języka ucznia.

W aspekcie lingwistyki edukacyjnej zaproponowanej przez T. Rittel rozwijanie języka ucznia oznacza takie działanie nauczyciela, które ma doprowadzić do osiągnięcia przez dziecko kompetencji docelowej. Uczeń po okresie tworzenia i rozumienia wypowiedzi, które są dostosowane do kontekstu, zdobywa „świadomość niejednoznaczności języka”<sup>1</sup>. W szkole następuje dalszy rozwój językowy, którego istotą jest doskonalenie reguł strukturalnych. Nauczyciel podejmuje działania, które mają uświadomić uczniowi niejednoznaczność narzędzia językowego. Działania te sprowadzają się do kształtowania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Kompetencja językowa ma – według T. Rittel – charakter poznawczy, gdyż dotyczy poznawania składników gramatyczno-leksykalnych i uświadamiania zjawisk językowych. Kompetencja komunikacyjna ma charakter pragmatyczny. Jej kształtowanie obejmuje wytwarzanie i rozumienie mowy oraz użycie jej adekwatnie do sytuacji. Ostatnia z kompetencji – kulturowa – ma charakter intelektualny i oznacza poznawanie przez ucznia schematów zachowań, treści symbolicznych zawartych w kulturze oraz rekonstrukcję sensów tychże treści<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T. R i t t e l: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 48.

<sup>2</sup> T a ż: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków 1994, s. 43.



W ujęciu psycholingwistycznym, przedstawionym przez I. Kurcz, kompetencja językowa to zdolność ludzi do posługiwania się językiem, określana przez analizę składników: fonologicznego, semantycznego oraz syntaktycznego. Składnik syntaktyczny, będący łącznikiem między składnikami: fonologicznym i semantycznym, występuje w postaci reguł syntaktycznych i decyduje o kreatywności językowej. Reguły syntaktyczne umożliwiają generowanie nieskończonej liczby zdań przez wytworzenie nowych zdań na podstawie wzoru (generowanie) oraz przekształcanie wypowiedzi w różne formy z zachowaniem treści myślowej (transformacja). Terminem „kompetencja komunikacyjna” określa się „idealną wiedzę użytkowników danego języka (nadawcy i odbiorcy) o regułach posługiwania się językiem w zależności od sytuacji i roli społecznej”<sup>3</sup>. Kompetencję komunikacyjną można traktować – zdaniem I. Kurcz – jako narzędzie koordynacyjno-kontrolne w stosunku do zachowania językowego człowieka<sup>4</sup>.

Rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej należy do zadań szkoły. W kształceniu językowym wyróżnia się dwie koncepcje: systemowo-językową oraz pragmatyczno-funkcjonalną<sup>5</sup>. Pierwsza przewiduje ćwiczenia w mówieniu i pisanii, których istotę stanowi obserwowanie i analizowanie zjawisk językowych. Koncepcja pragmatyczno-funkcjonalna dotyczy działalności językowej człowieka. Według U. Żydek-Bednarczuk obie koncepcje integrują w systemową całość: nauki o języku, ćwiczenia językowe oraz literaturę. Kształcenie językowe oparte na tych założeniach ma zapewnić posługiwanie się w życiu społecznym umiejętnościami i nawykami nabytymi w procesie uczenia się<sup>6</sup>.

Metodyka nauczania gramatyki w klasach początkowych oparta jest na pozycjach dydaktycznych i językoznawczych Z. Klemensiewicza. Postulował on wprowadzenie nauczania gramatyki języka ojczystego w celu wyposażenia ucznia w wiedzę teoretyczno-normatywną oraz rozwijania umiejętności myślenia. M. Nagajowa podkreśla prymarną funkcję kształcenia językowego wobec realizacji wszystkich zadań z języka polskiego. W klasach początkowych jest znacznie więcej zadań z zakresu kształcenia językowego niż w klasach wyższych<sup>7</sup>.

Kształcenie języka ucznia odbywa się w sposób naturalny i sztuczny. Kształcenie naturalne następuje podczas przekazywania i organizowania treści

---

<sup>3</sup> M. Przetaczniak-Gierowska: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. M. Haman, B. Bokus. Warszawa 1992, s. 15.

<sup>4</sup> I. Kurcz: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa 1992, s. 128.

<sup>5</sup> U. Żydek-Bednarczuk: *Pragmatyka i funkcjonalność w ćwiczeniach w mówieniu i pisanii*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. E. Polański. Z. Uryga, T. 12. Katowice–Kraków 1993, s. 121.

<sup>6</sup> Tamże, s. 124.

<sup>7</sup> M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 33.

nauczania, które stają się „materiałem dla myśli i powodują słowne sformułowanie myśli”. Uczniowie przejmują przez naśladownictwo przedstawione wzorce językowe. Sztuczne kształcenie to celowo zorganizowane ćwiczenia językowe, które są przedmiotem poznania i świadomego rozpracowania.

Kształcenie językowe w klasach początkowych uważa się za główne narzędzie rozwoju umysłowego dziecka. Ćwiczenia językowe wpływają na rozwój poznawczy uczniów, wyrabiają zdolność odróżniania i określania faktów, spostrzegawczość, pobudzają wyobraźnię i zainteresowanie poznawanymi treściami<sup>8</sup>.

Przebieg kształcenia językowego dziecka w szkole podstawowej wyznaczają cele i zadania zawarte w programach szkolnych. W zależności od wyróżnionego składnika znaczeniowego pojęcia „kształcenie językowe” w dotychczasowych programach zawarte były następujące założenia:

- osiągnięcie przez ucznia sprawności językowej ściśle wiąże się z logicznym rozumowaniem i koncentracją,
- kształcenie sprawności językowej jest składnikiem kultury języka i obejmuje zagadnienia norm językowych, poprawności gramatycznej i stylistycznej,
- kształcenie sprawności językowej jest powiązane z poznawaniem ogólnej teorii języka, która umożliwi orientację w sposobach organizacji treści myślowej za pomocą zdań i wyrazów.

Sprawność językową uczniów podnoszą ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, które rozwijają umiejętność operowania poznanymi wyrazami, oraz gramatyczno-stylistyczne, które uczą poprawnego tworzenia konstrukcji stylistycznych czy kompozycyjnych i budowania wypowiedzi spójnej i uporządkowanej treściowo<sup>9</sup>.

W koncepcji nauczania języka polskiego w klasach I–III J. Kulpa i R. Więckowski wyeksponowali następujące funkcje kształcenia:

- rozwijanie różnych aspektów języka uczniów,
- opanowanie języka ojczystego w odpowiednim zakresie,
- sprawne posługiwanie się nim zarówno w celach poznawczych, jak i we wzajemnym komunikowaniu się<sup>10</sup>.

Do realizacji tych funkcji w klasach początkowych służą zawarte w programach ćwiczenia gramatyczne z elementami wiedzy o języku. Wykorzystanie elementów wiedzy z teorii języka ma ułatwić uczniowi zrozumienie funkcjonowania języka oraz świadome posługiwanie się nim. Poprzez te ćwiczenia uczeń poznaje normy językowe i ich znaczenie<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> H. B a c z y Ń s k a: *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa 1985, s. 43.

<sup>9</sup> E. P o l a Ń s k i, K. O r ł o w a: *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993, s. 6

<sup>10</sup> J. K u l p a, R. W i ę c k o w s k i: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa 1983, s. 6.

<sup>11</sup> Tamże, s. 45.

M. Dyduchowa podjęła próbę scalenia wymienionych orientacji w modelu teoretycznym celów i struktury kształcenia językowego. Model ten opiera się na założeniu, że język jest społecznym narzędziem komunikacji, wyrażonym w kompetencjach indywidualnego nadawcy (odbiorcy) oraz czynnościach i aktach komunikacyjnych prowadzących do powstania tekstów<sup>12</sup>. Teoretyczny model celów i struktury szkolnego kształcenia językowego, opracowany przez M. Dyduchową, obejmuje:

- doskonalenie sprawności systemowej,
- rozwijanie umiejętności dokonywania różnorodnych operacji językowych oraz uświadamianie uczniowi możliwości wyboru struktur w celu wyrażenia rozmaitych funkcji wypowiedzi,
- rozwijanie umiejętności kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowywania do niej sposobów mówienia,
- dbałość o związki między myśleniem a mową, działaniem a pamięcią<sup>13</sup>.

Kształcenie powinno obejmować zapoznanie ucznia z gotowymi elementami i konstrukcjami językowymi wraz z opisem statycznym języka. Ważniejsze jednak jest kształcenie dotyczące dynamicznej postaci języka, związane z czynnościami i aktami komunikacyjnymi<sup>14</sup>.

W podstawach programowych kształcenia ogólnego są sformułowane zadania obejmujące kształcenie poprawności językowej uczniów oraz skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach<sup>15</sup>. W nauczaniu początkowym uwzględniane są obie wymienione tendencje, choć o różnym stopniu nasilenia w poszczególnych programach. W opracowaniach teoretycznych z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej badacze podkreślają wagę poprawnego i sprawnego komunikowania się. R. Więckowski wskazuje jako nadrzędny cel edukacji polonistycznej „nauczenie komunikatywnego posługiwania się przez dzieci w mowie i piśmie językiem ojczystym – językiem polskim”<sup>16</sup>. Funkcja komunikatywna języka jest wyrażona w konstrukcjach syntaktycznych.

---

<sup>12</sup> M. Dyduchowa: *Kształcenie sprawności językowej*. Kraków 1989, s. 22.

<sup>13</sup> Tamże, s. 36.

<sup>14</sup> Tamże, s. 26.

<sup>15</sup> Akty prawne w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 15 lutego 1999 r. (Dz.U. nr 14), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 grudnia 1999 r.

<sup>16</sup> R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1997, s. 124.

## 2. Istota i rola ćwiczeń syntaktycznych w językowym kształceniu uczniów klas początkowych

Ćwiczenia syntaktyczne w kształceniu językowym odzwierciedlają tylko wybrane aspekty zagadnienia syntaktyki z perspektywy semiotycznej oraz z wynikającej z niej perspektywy lingwistycznej i logicznej.

Syntaktyka jako dział semiotyki określa aspekty formalne znaków oraz relacje między wyrażeniami, czyli stosunek znaku do innych znaków. Syntaktyka bada także sposoby, w jakie znaki należące do różnych klas łączą się ze sobą, aby utworzyć znaki złożone<sup>17</sup>. R. Posner zaproponował przyjęcie trzech obszarów badawczych syntaktyki. W ujęciu językoznawczym, a więc pierwszym wyróżnionym obszarze badawczym dotyczącym formalnych aspektów znaków, syntaktyka pokrywa się ze składnią i morfologią. To ujęcie syntaktyki pokrywa się z obszarem określanym tradycyjnie jako gramatyka. Drugi obszar badawczy dotyczy relacji między znakami. Wyróżnia się w nim dwie zasadnicze relacje. Pierwsza to zależność między znakami wchodzącymi w skład znaku złożonego, określana jako syntagmatyka, druga natomiast to zależność między znakami w danym systemie znaków, określana jako paradygmatyka. W trzecim obszarze badawczym opisuje się struktury syntaktyczne systemów znakowych<sup>18</sup>. Wspólna część zakreślonych obszarów badawczych tworzy syntaktykę właściwą, która – w ujęciu semiotycznym – obejmuje składnię i syntagmatykę<sup>19</sup>.

Zgodnie z pierwszym wymiarem badawczym semiotyki syntaktyka to gramatyka języka naturalnego. Lingwiści mogą dzięki analizie kategorii składniowych zebrać dane o sposobach myślenia w danej wspólnocie językowej. A. Wierzbicka twierdzi, że konstrukcje składniowe mają swoje cechy w poszczególnych językach, które „ucieleśniają i kodyfikują pewne charakterystyczne dla nich znaczenia i sposoby myślenia; składnia danego języka musi w znacznym stopniu determinować jego profil kognitywny, „poznawczy.”<sup>20</sup> Poznanie konstrukcji składniowych wydaje się bardziej uzasadnione niż poznanie kategorii semantycznych, ponieważ częstotliwość występowania tych pierwszych jest większa. Autorka zwraca uwagę, że konstrukty te są stabilne, wykazują mniejszą zależność od czynników pozajęzykowych. Wskazane przez A. Wierzbicką właściwości konstrukcji składniowych i ich znaczenie dla po-

---

<sup>17</sup> R. P o s n e r: *Syntaktyka – jej związek z morfologią i składnią, semantyką i pragmatyką oraz syntagmatyką i paradygmatyką*. W: *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*. Red. J. P e l c. Warszawa 1994, s. 39.

<sup>18</sup> Tamże, s. 44.

<sup>19</sup> Tamże, s. 47.

<sup>20</sup> A. W i e r z b i c k a: *Etnoskładnia i filozofia gramatyki*. W: *Język – umysł – kultura*. Warszawa 1999, s. 341.

znawania konstruktów myślowych mogą odślaniać filozoficzne ujmowanie świata przez ludzi posługujących się jednym językiem<sup>21</sup>. Empiryczne badania porównawcze wybranych konstruktów składniowych wielu języków potwierdzają takie możliwości<sup>22</sup>.

Trzeci z wymienionych obszarów badawczych semiotyki w zakresie syntaktyki może dotyczyć języka sztucznego, jakim jest logika. Badane zagadnienie składni odnosi się do swoistego przedmiotu logiki tj., formalnej struktury myśli. I. Dąmbska wykazała w swoich badaniach, iż istnieje związek między logiką a gramatyką. Obie nauki mogą badać – jak pisze autorka – ten sam przedmiot, czyli funkcje danego symbolu względem innych znaków. I gramatyka, i logika badają stosunki między symbolami oraz ich własności, nie abstrahując od znaczenia symboli. W gramatyce są stosowane ustalenia sformułowane na gruncie logiki<sup>23</sup>.

Poznanie konstruktów składniowych oraz reguł ich budowania w procesie kształcenia językowego obejmuje kategorie gramatyczne. Wybitni językoznawcy podkreślali duże znaczenie składni w nauczaniu szkolnym. Zdaniem Z. Klemensiewicza składnia ma wiele walorów poznawczych i kształcących. Ćwiczenia wymagają wnikliwej analizy schematu syntaktycznego, dokonywania operacji myślowych w celu określenia wzajemnych relacji w schemacie oraz nazwania ich stosownymi terminami gramatycznymi. Wartości składni W. Doroszewski upatruje w możliwości wykazania sprawności intelektualnej, uchwycenia relacji między elementami rzeczywistości wyrażonej w formach i konstrukcjach słownych<sup>24</sup>. Jeżeli dodamy do tychże walorów przedstawione już ustalenia A. Wierzbickiej o możliwości odczytania ze składni filozoficznego ujmowania myśli, to jasne staje się, jak ważna jest syntaktyka w kształceniu językowym.

Nauczyciele mogą realizować ćwiczenia syntaktyczne zgodnie ze wskazaniami zawartymi w programach nauczania lub według interpretacji proponowanej w poradnikach metodycznych. J. Podracki zwraca uwagę, że termin „składnia” może być używany w ujęciu przedmiotowym na oznaczenie podsystemu języka oraz metajęzykowym na oznaczenie działu o języku<sup>25</sup>. Składnia szkolna należy do nurtu metajęzykowego. Oznacza dział nauki o języku analizujący wypowiedzi, sposoby łączenia składników, funkcjonalne wyzyskanie wypowiedzi i ich części<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 343–351.

<sup>22</sup> Z. Chlewiński podaje, że badania prowadzone przez A. Wierzbicką mieszczą się w rozbudowanym się nurcie badawczym języka myśli. Por. Z. Chlewiński: *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa 1999.

<sup>23</sup> I. Dąmbska: *W sprawie stosunku logiki do gramatyki*. W: *Znaczenie i prawda...*, s. 31.

<sup>24</sup> W. Doroszewski: *Elementy leksykologii i semiotyki*. Warszawa 1970, s. 140.

<sup>25</sup> J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, WSiP, s. 7.

<sup>26</sup> Z. Klemensiewicz: *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego. Wybór prac*. J. Podracki. Warszawa 1984, s. 194.

Ćwiczenia syntaktyczne przewidziane w programie nauczania są materiałem, który służy nauczycielom klas początkowych do uświadamiania uczniom istnienia zjawisk językowych, koniecznych do spełnienia funkcji kreatywnej języka. W dotychczas obowiązującym programie nauczania języka polskiego ich zasadniczym celem było „wdrażanie do posługiwania się językiem ogólnopolskim, kształtowanie sprawności w zakresie mówienia, czytania i pisania”. W minimum programowym z zakresu treści języka polskiego postulowano wykształcanie następujących umiejętności: rozpoznawanie rodzajów zdań, ustalanie związków między wyrazami w zdaniu za pomocą pytań, rozwijanie zdań oraz wyróżnianie zdań prostych i rozwiniętych. W obecnie tworzonych programach nauczania zagadnienia kształtowania sprawności językowych i komunikacyjnych są akcentowane z różnym nasileniem. Nie wzbogacono materiału z zakresu syntaktyki. Zmianie uległy cele realizowania ćwiczeń, o czym pisałam w poprzednim rozdziale. W podręcznikach metodycznych do klas początkowych cele ćwiczeń syntaktycznych są przedstawiane w aspekcie poznawczym i komunikacyjnym<sup>27</sup>. Ten pierwszy dotyczy zaznajomienia z regułami syntaktycznymi (oprócz reguł fonologicznych i semantycznych), ten drugi jest związany z poznawaniem reguł pragmatycznych jako warunku efektywnej komunikacji werbalnej. Przeprowadzone przez M. Przetacznik-Gierowską badania z zakresu psycholingwistyki wykazały, że czynniki rozwojowo-edukacyjne silniej niż czynniki socjokulturowe determinują sprawność budowania dialogów<sup>28</sup>. Te istotne ustalenia potwierdzają doniosłą rolę realizowania przez nauczycieli ćwiczeń syntaktycznych w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów. Tymczasem dotychczasowa diagnoza umiejętności językowych dowodzi, że jest to najbardziej zaniedbany obszar kształcenia językowego.

Badania skuteczności nauczania języka polskiego w klasach początkowych, przeprowadzone w latach 90. pod kierunkiem M. Cackowskiej, wykazały, że uczniowie najłabsze wyniki uzyskali w umiejętnościach językowych z zakresu składni. Stwierdzono, że mają niewielki zasób wiedzy o języku, a także brak doświadczenia językowego w stosowaniu różnych schematów syntaktycznych. Utrudnia to uczniom formułowanie myśli w poprawne i zróżnicowane składniowo wypowiedzenia<sup>29</sup>.

Przerabianie z dziećmi w wieku 7–11 lat ćwiczeń syntaktycznych ma swoje ograniczenia ze względu na bardzo wolne powstawanie umiejętności tworzenia konstrukcji złożonych oraz nasilenie błędów w pisaniu. Wyniki badań przepro-

---

<sup>27</sup> Por. *Praca nauczyciela i ucznia w klasie 1–3*. Red. T. Wróbel, M. Lelonek. Warszawa 1990; B. Jaworska: *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Płock 1999; *Kształcenie języka dziecka w młodszy wieku szkolnym*. Red. J. Kida. Rzeszów 1997.

<sup>28</sup> M. Przetacznik-Gierowska: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, s. 207.

<sup>29</sup> *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*. Red. M. Cackowska. Lublin 1991, s. 89.

wadzonych przez M. Bober-Pełzowską wykazały, że uczniowie stosują przede wszystkim wypowiedzenia werbalne pojedyncze i zdania złożone wielokrotnie o charakterze wyliczeniowym. Odnotowany w badaniach H. Małkowskiej-Zegadło stopniowy postęp w opanowaniu składni dotyczy umiejętności budowy zdań i ich funkcji.

Badania eksperymentalne przeprowadzone przez R. Więckowskiego, E. Rościańską, E. Filipiak, M. Nowicką dowodzą, że zwiększa się poprawność tworzenia przez uczniów struktur syntaktycznych – jest to skutkiem intensyfikacji ćwiczeń językowych z zakresu składni<sup>30</sup>.

Trudności w realizacji ćwiczeń syntaktycznych w klasach początkowych wiążą się z ograniczonymi możliwościami posługiwania się wiadomościami z zakresu składni. Nauczyciel powinien organizować sytuację dydaktyczną wyzwalającą aktywność językową uczniów. Badania prowadzone przez M. Czelakowską dowiodły, że zwiększenie stopnia samodzielności i twórczości intelektualnej uczniów wzbogaca ich słownictwo, podnosi logiczność wypowiedzi i ogólną sprawność mowy. Wykorzystanie bodźców słuchowych, wzrokowych, muzycznych i działaniowych do inspirowania wypowiedzi przyczynia się do ich zróżnicowania<sup>31</sup>. A. Warsicka i C. Jankowiak zwrócili uwagę, że świadome wyznaczanie przez nauczyciela celów kreatywnych jest podstawą stworzenia uczniom warunków do rozwoju twórczej i odtwórczej aktywności językowej. Do warunków tych autorki zaliczyły:

- ośmielanie ucznia i dążenie do werbalnego „otwarcia się”,
- wyzwalanie wewnętrznych racji działania,
- umożliwienie zdobywania doświadczeń językowych,
- umożliwienie podejmowania przez ucznia prób tworzenia różnorodnych w formie wypowiedzi,
- eksponowanie własnej twórczości językowej<sup>32</sup>.

Dla skuteczności procesu dydaktycznego ważna jest kolejność czynności nauczycieli w kierowaniu aktywnością uczniów. Najpierw nauczyciel powinien umożliwić uczniowi poznanie umiejętności, a następnie – doskonalenie działania. Badania M. Materskiej wykazały zależność między instrukcją a skutecznością i strukturą czynności. Instrukcja zawiera dwa rodzaje wiadomości: o celu

---

<sup>30</sup> Por. R. Więckowski: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*. Warszawa 1989; E. Rościańska: *Stymulacja składni w mowie dziecka sześciolatniego*. Katowice 1993; E. Filipiak: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 1996; M. Nowicka: *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn 2000.

<sup>31</sup> D. Czelakowska: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996, s. 65, 159.

<sup>32</sup> A. Warsicka, C. Jankowiak: *Problematyka metodyczna rozwijania aktywności twórczej w nauczaniu początkowym. Język polski*. W: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. Kujańskiego. Warszawa 1990, s. 87–89.

działania i o operacjach do niego wiodących. Jak podaje autorka, w kształtowaniu umiejętności decydujące znaczenie ma opis kolejnych operacji. W klasach początkowych instrukcja jest przekazywana ustnie przez nauczyciela, który nadaje jej odpowiednią strukturę. Uczniowie poznają kolejność wykonywania czynności. Aktywność uczniów może zostać ograniczona do wykonania zaprogramowanych czynności lub też może się przejawiać w rozwiązywaniu problemu poprzez zaprojektowanie, zaplanowanie działania<sup>33</sup>.

Metody aktywizujące uczniów są najskuteczniejsze w kształtowaniu umiejętności i nawyków. Dlatego w nauczania gramatyki w klasach początkowych preferuje się metody czynnościowe. Pożądane jest kształtowanie postawy badawczej ucznia oraz wywoływanie twórczej aktywności językowej.

---

<sup>33</sup> M. M a t e r s k a: *Kształtowanie się struktury czynności pod wpływem instrukcji*. Warszawa 1975.



## *Rozdział czwarty*

# **Metodologia przeprowadzonych badań empirycznych**

## **1. Cele, problemy i metody badań**

Badania empiryczne służyły do określenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych oraz zakresu zróżnicowania tych umiejętności wśród nauczycieli studiujących zaocznie na pierwszym i ostatnim roku. Materiał badawczy stanowiły ćwiczenia syntaktyczne. Konstrukty składniowe zawarte w tych ćwiczeniach warunkują: kształtowanie kompetencji komunikacyjnej uczniów, zastosowanie prawidłowości logiki, poznawanie sposobów myślenia w jednej wspólnocie językowej. Jednym z celów moich badań było też poznanie opinii nauczycieli na temat roli ćwiczeń syntaktycznych w kształceniu językowym uczniów klas początkowych.

W celu zbadania poglądów nauczycieli wykorzystałam sondaż ankietowy. Kwestionariusz ankiety zawierał dziewięć pytań zamkniętych i jedno otwarte. Pytania dotyczyły czynników wpływających na realizację ćwiczeń syntaktycznych, wiedzy z tego zakresu i preferowanych przez nauczycieli sposobów postępowania metodycznego. Zadaniem respondentów było wskazanie nasilenia występowania przedstawionych w ankiecie kategorii. Nauczyciele określali nasilenie w skali pięciostopniowej. Kwestionariusz zawierał następujące kontinuum ocen:

- 5 – bardzo duże nasilenie danej cechy,
- 4 – duże nasilenie,
- 3 – przeciętne nasilenie,
- 2 – niskie nasilenie,
- 1 – bardzo niskie nasilenie cechy lub brak danej cechy.

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu (otwarte) dawało możliwość swobodnej wypowiedzi na temat czynników wpływających na realizację ćwiczeń syntaktycznych.

Zasadniczym celem przeprowadzonych przeze mnie badań było określenie poziomu umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas początkowych. Przyjęłam założenie, że umiejętności dydaktyczne to dyspozycje do wykonania zespołu zorganizowanych czynności w celu kierowania aktywnością poznawczą uczniów. Wyznaczyłam następujące zakresy umiejętności dydaktycznych:

- planowanie: wybór kategorii dydaktycznych i rodzaju planu długoterminowego,
- organizowanie: wykorzystanie środków dydaktycznych i dobranie formy pracy uczniów,
- sterowanie: określenie sposobu, w jaki nauczyciel wpływa na uczniów, aby wykonali zaplanowane zadania,
- kontrolowanie: zapewnianie prawidłowego przebiegu realizowanego zadania.

W celu poznawania umiejętności dydaktycznych wykorzystałam metody:

- a) analizy dokumentów,
- b) obserwacji,
- c) wywiadu<sup>1</sup>.

Ad a). Analizę dokumentów wykorzystałam do określenia umiejętności w zakresie planowania. W tym celu należało zbadać: rozkład materiału i plan metodyczny lekcji. Nauczyciel, aby zrealizować program nauczania, przygotowuje plan długoterminowy (semestralny lub roczny). Taki plan, nazywany rozkładem materiału, jest dokumentem wymaganym przez władze oświatowe. Przeanalizowałam źródła, z których pochodziły rozkłady materiałów do nauczania języka polskiego wykorzystywane przez nauczycieli. Rozkłady materiału mają zapewnić systematyczną realizację ćwiczeń syntaktycznych w ciągu semestru, w związku z tym powinny być modyfikowane ze względu na poziom sprawności językowych uczniów i równomiernie rozłożone w czasie<sup>2</sup>. Nauczyciele mogą samodzielnie przygotowywać rozkłady materiału nauczania, oprócz tego mogą korzystać z rozkładów przygotowanych w kuratoriach czy ośrodkach metodycznych. Drugim rodzajem analizowanych dokumentów były plany krótkoterminowe, inaczej zwane metodycznymi. Były one opracowywane przez samych nauczycieli. Plany te analizowałam pod kątem kategorii dydaktycznych uwzględnianych przez nauczycieli, tj. celów, metod nauczania, środków dydaktycznych, form pracy i zadań dydaktycznych. Prześledziłam także

---

<sup>1</sup> Por. B. Ż e c h o w s k a: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice 1985; J. G n i t e c k i: *Zarys metodologii badań empirycznych*. Zielona Góra 1993; M. Ł o b o c k i: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000; D. N a c h m i a s, Ch. F r a n k f o r t - N a c h m i a s: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań 2001.

<sup>2</sup> Badania prowadzone były przed wprowadzeniem reformy edukacyjnej; obecnie zgodnie z koncepcją kształcenia zintegrowanego ćwiczenia syntaktyczne powinny być realizowane w wyodrębnionym z treści kształcenia kształceniu językowym.

sposoby formułowania tematów, celów lekcji oraz przedstawiania zadań. Wykorzystałam 60 rozkładów materiału i 120 planów metodycznych.

Ad b). Metodę obserwacji wykorzystałam do zgromadzenia danych empirycznych dotyczących umiejętności dydaktycznych w zakresie organizowania, sterowania i kontrolowania pracy uczniów. Dane te poddałam analizie ilościowej i jakościowej<sup>3</sup>.

Przedmiotem obserwacji były czynności mowy nauczyciela i uczniów oraz wykorzystywane środki dydaktyczne. W badaniach posłużyłam się arkuszem obserwacyjnym czynności mowy. Tok postępowania badawczego przedstawiał się następująco: przebieg lekcji rejestrowałam na taśmie magnetofonowej, a w arkuszu obserwacyjnym notowałam zachowania nauczyciela i uczniów. Następnie na podstawie nagrania i danych z arkusza tworzyłam protokół obserwacji lekcji, na których realizowano ćwiczenia syntaktyczne. Z zebranego materiału badawczego wyodrębniłam środki dydaktyczne i określiłam sposoby ich wykorzystania przez nauczycieli oraz występujące formy pracy uczniów. Ta analiza danych posłużyła do ustalenia **umiejętności organizacyjnych** nauczycieli.

W dalszej kolejności klasyfikowałam wypowiedzi nauczycieli i uczniów na ukierunkowane społecznie i zadaniowo, stosując w tym celu podział zadań zaproponowany przez R. F. Balesa. Wypowiedzi ukierunkowane zadaniowo podzieliłam według kategorii aktów mowy zaczerpniętej z teorii czynności mowy J. R. Searle'a. Należą do nich: stwierdzenia, dyrektywy, zobowiązania, ekspresje i deklaracje<sup>4</sup>. Następnie sklasyfikowane czynności mowy nauczyciela grupowałam zgodnie z funkcjami, jakie pełnią w procesie dydaktycznym. Do określenia tych funkcji wykorzystałam konteksty krytyczne, przejęte z koncepcji B. Bernsteina<sup>5</sup>. Czynności mowy nauczyciela klasyfikowałam w odniesieniu do kontekstu regulacyjnego i instrukcyjnego.

W celu ustalenia umiejętności w zakresie **sterowania** wyodrębniłam następujące funkcje czynności mowy:

- zachowania wykonawcze (nauczyciel poleceniami wywołuje aktywność uczniów),
- wytyczanie linii postępowania (nauczyciel pytaniami, podpowiedziami wskazuje etapy działania),
- informowanie (nauczyciel przedstawia wiadomości rzeczowe i metodyczne),

---

<sup>3</sup> B. Żechowska: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*. W: *Metodologiczne problemy badań pedagogicznych*. Red. B. Żechowska. Katowice 1990, s. 19.

<sup>4</sup> J. Searle: *Czynności mowy*. Warszawa 1987, s. 78.

<sup>5</sup> Uczenie się różnych sposobów zachowania i ich oceny występuje w kontekście regulacyjnym, a zdobywanie sprawności i umiejętności – w kontekście instrukcyjnym. Por. M. Przetacznik-Gierowska: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, s. 211.

- przypominanie reguł i faktów (nauczyciel stawia pytania związane z opracowywanym materiałem),
- zobowiązania (nauczyciel przedstawia czynności, które sam wykona).

W celu ustalenia umiejętności w zakresie **kontrolowania** klasyfikowałam czynności mowy według kategorii:

- ocenianie, wartościowanie wykonywanego zadania,
- potwierdzanie, stosowanie tzw. markerów, powtarzanie słów ucznia,
- korygowanie, wskazywanie sposobu poprawienia błędu,
- sprawdzanie, porównywanie ze wzorem.

Ad c). Metodę swobodnego wywiadu zastosowałam w celu poznania samo-kontroli pracy nauczycieli, określenia ich umiejętności w zakresie kontrolowania swojej działalności.

Wywiad miał charakter jawny, respondenci zostali poinformowani o jego celu. Odpowiedzi nauczycieli były protokołowane bezpośrednio po zakończeniu wywiadu. Przeprowadzony wywiad miał charakter miękkiej (pytania otwarte, nie skategoryzowane):

*Jak Pani ocenia przebieg przeprowadzonej lekcji?*

*Na przebieg lekcji mają wpływ różne czynniki; jak Pani sądzi, jakie czynniki mogły mieć wpływ na efektywność przeprowadzonej lekcji?*

Pytania umożliwiły poznanie czynników, które nauczyciele uznają za istotne dla przebiegu procesu lekcyjnego. Z odpowiedzi można było wyodrębnić czynniki, które – w opinii uczących – wynikały z przyczyn obiektywnych lub subiektywnych.

Do opracowania zebranego materiału pod względem cech ilościowych umiejętności dydaktycznych zastosowałam skalę porządkową. Jej użycie wskazuje na pozycję badanego elementu w szeregu. Zebrane wyniki badań przedstawiłam w postaci liczb naturalnych i dokonałam ich analizy jakościowej.

Każdy ze wskaźników umiejętności był wartościowany według trzystopniowej skali: 3 punkty – wskaźnik o najwyższej wartości, 2 punkty – wskaźnik o wartości średniej, 1 punkt – wskaźnik o wartości najniższej.

## 2. Przebieg badań i charakterystyka populacji

W roku akademickim 1992/1993 przeprowadziłam badania wśród 198 nauczycieli czynnych zawodowo, studiujących na 5-letnich studiach zaocznych, na kierunku: nauczanie początkowe, kształcących się na Uniwersytecie Śląskim. Teren badań obejmował województwa: śląskie, małopolskie i świętokrzyskie

(przed nowym podziałem administracyjnym były to województwa: katowickie, bielskie, kieleckie, tarnowskie i krakowskie).

51% badanych nauczycieli pracowało w szkołach miejskich, 37% w szkołach wiejskich, a 5% w przedszkolach wiejskich. 3 osoby były zatrudnione poza oświatą (szpital, wydawnictwo prasowe). Wśród ankietowanych studentów 8 nie pracowało zawodowo.

W gronie badanych 14,5% miało staż pracy do 3 lat, 59,5% – od 4 do 10 lat. Pracujący powyżej 10 lat stanowili 26%.

Wykształcenie średnie (liceum, technikum) miało 33% ankietowanych, a pomaturalne – 67% (studium policealne, studium nauczycielskie).

Drugi etap badań przypadł na rok akademicki 1993/1994. Badaniami objęłam 60 nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej z terenów byłego województwa katowickiego: 30 z nich studiowało zaocznie na 5-letnich studiach na kierunku: nauczanie początkowe, a 30 nie dokształcało się w formie zorganizowanej. Grupę studiujących stanowiły kobiety – po 15 z I i z V roku. Wszystkie osoby prowadziły po 2 godziny lekcyjne, w czasie których realizowały ćwiczenia syntaktyczne.

W doborze uczestników do badań kierowałam się następującymi kryteriami:

- ukończone studium nauczycielskie,
- staż pracy powyżej 3 lat,
- miejsce pracy (miasto i wieś).

Ukończenie przez badanych studium nauczycielskiego pozwala sądzić, że posiadają wiedzę i umiejętności niezbędne do kierowania procesem dydaktycznym. W czasie kształcenia wszyscy zaliczyli przedmiot: podstawy nauczania języka polskiego, który uzupełniał ich merytoryczną wiedzę z zakresu syntaktyki.

Trzyletni staż pracy badanych zapewniał nabycie doświadczenia zawodowego, które podnosi poziom umiejętności dydaktycznych<sup>6</sup>. Przyjęłam założenie, że po trzech latach pracy w szkole nauczyciele nie podlegają wpływom czynników związanych z podjęciem pracy zawodowej<sup>7</sup>. Strukturę badanej grupy, według stażu pracy, przedstawia tabela 1.

---

<sup>6</sup> Por. J. Rutkowski: *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*. Gdańsk 1974; B. Zechowska: *Sukces zawodowy nauczyciela i jego wyznaczniki*. Słupsk 1978.

<sup>7</sup> Por. B. Jodłowska: *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa 1991; J. Rutkowski: *Błędy dydaktyczne...*

Tabela 1

**Charakterystyka badanej grupy pod względem stażu pracy**

Liczba lat pracy	Liczba nauczycieli w grupie S	Liczba nauczycieli w grupie P	Ogółem
4	3	1	4
5	2	5	7
6	8	3	11
7	4	7	11
8	2	4	6
9	5	2	7
10	6	8	14
<b>R a z e m</b>	30	30	60

S – nauczyciele studium, P – nauczyciele pracujący

Struktura zatrudnienia w obydwu badanych grupach była zbliżona, nie widziałam więc konieczności dodatkowego zróżnicowania grup.

Kolejnym kryterium doboru badanych było miejsce pracy. Środowisko pracy ma duży wpływ na przebieg i wyniki kształcenia<sup>8</sup>. Dane na temat miejsca zatrudnienia ankietowanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2

**Charakterystyka badanej grupy pod względem miejsca zatrudnienia**

Miejsce pracy	Nauczyciele w grupie S		Nauczyciele w grupie P		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%		
Miasto	19	32%	22	37%	41	68%
Wieś	11	18%	8	13%	19	32%
<b>R a z e m</b>	30	50%	30	50%	60	100%

68% ankietowanych nauczycieli było zatrudnionych w szkołach miejskich; 32% – w szkołach wiejskich. Odzwierciedla to charakter okręgu wielkoprzemysłowego, w którym prowadzono badania. Porównanie danych zestawionych w tabeli wskazuje na nieznacznie większy udział w badaniach nauczycieli pracujących (37%) w szkołach w mieście. Nieco liczniejsza (18%) była też grupa nauczycieli studiujących i pracujących na wsi.

<sup>8</sup> Por. Z. Kwieciński: *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. Warszawa 1975.

Dobór stosunkowo małej grupy do badań zasadniczych wynika z:

- niskiego stopnia różnorodności cech w badanej zbiorowości (z uwagi na celowy dobór osób do badań),
- uwzględnienia tylko trzech kategorii cech statystycznych (nauczyciele studenci I roku, nauczyciele studenci V roku, nauczyciele pracujący) w podziale zbiorowości<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> J. S z t u m s k i: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice 1995, s. 104.

## *Rozdział piąty*

# **Analiza wyników badań**

## **1. Doświadczenia nauczycieli w realizacji ćwiczeń syntaktycznych**

W pierwszym etapie badań postawiałam sobie za cel poznanie doświadczeń nauczycieli w realizacji ćwiczeń syntaktycznych. Posłużył mi do tego materiał badawczy zebrany wśród 198 nauczających.

Jednym z elementów, które mają wpływ na realizację ćwiczeń syntaktycznych w klasach I–III, jest doświadczenie pedagogiczne nauczyciela. W ujęciu filozoficznym doświadczenie to całokształt procesów postrzegania rzeczywistości<sup>1</sup>. W pedagogice przyjęto węższy zakres znaczenia tego pojęcia. Według W. Okonia jest to proces lub rezultat bezpośredniego poznawania rzeczywistości<sup>2</sup>. Doświadczenia nauczycieli związane z ich działalnością zawodową określa się jako doświadczenia pedagogiczne. M. Maciaszek traktuje doświadczenie pedagogiczne – oprócz typu osobowości nauczyciela i wiedzy operatywnej – jako czynnik kształtowania umiejętności dydaktycznych. Autor ten podaje, że doświadczenie pedagogiczne przejawia się w trzech obszarach: poznawczym, instrumentalnym i emocjonalnym<sup>3</sup>. A.T. Pearson zwraca uwagę, że doświadczenie jest źródłem wiedzy nauczyciela, nie wskazuje jednak, czego ona dotyczy. Nauczyciel przez doświadczenie uczy się relacji przyczynowo–skutkowych cechujących sytuację dydaktyczną. Poznając nowe składniki rzeczywistości pedagogicznej, tworzy wiedzę spontaniczną. Nie sposób jednak tej wiedzy zwerbalizować<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Komputerowy słownik języka polskiego*. Warszawa 1996.

<sup>2</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 58.

<sup>3</sup> M. Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa 1963, s. 63.

<sup>4</sup> A. T. Pearson: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 114.



Doświadczenie nauczyciela w realizowaniu ćwiczeń syntaktycznych jest źródłem kształtowania jego umiejętności dydaktycznych. W badaniach założyłam, że doświadczenie nauczyciela dotyczy:

- czynników wpływających na realizację ćwiczeń syntaktycznych,
- sposobów postępowania w trakcie ich realizacji,
- czynników warunkujących przebieg procesu dydaktycznego.

Celem badania było określenie nasilenia występowania wymienionych elementów.

W pierwszym wyodrębnionym obszarze doświadczenia pedagogicznego starałam się poznać nauczycielską ocenę wpływu wybranych czynników na realizację ćwiczeń syntaktycznych. Czynniki te to:

- przygotowanie merytoryczne,
- przygotowanie metodyczne,
- wykorzystanie podręcznika,
- wykorzystania materiałów metodycznych.

Odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące wymienionych czynników przedstawia tabela 3.

Tabela 3

**Ocena przez nauczycieli wpływu wybranych czynników  
na realizację ćwiczeń syntaktycznych w klasach I–III**

Czynniki wpływające na realizację ćwiczeń syntaktycznych	Rozkład odpowiedzi na skali 5-punktowej										Średnia arytm.
	5		4		3		2		1		
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	
Przygotowanie merytoryczne	6	3	104	53	86	43	2	1	-	-	4,2
Przygotowanie metodyczne	5	2	89	45	95	48	9	5	-	-	3,5
Wykorzystanie podręcznika	-	-	23	12	105	53	70	35	-	-	2,8
Wykorzystanie materiałów metodycznych	3	1,5	58	29	125	63	11	6	1	0,5	3,4

Jak wynika z zestawienia, nauczyciele ocenili najwyżej (średnia 4,2) swoje przygotowanie merytoryczne, czyli wiadomości z zakresu syntaktyki nabyte w toku dotychczasowego kształcenia. Najwięcej osób określiło je jako dobre (53%) lub przeciętne (43%). Przygotowanie metodyczne obejmujące wiedzę o celach, metodach i zadaniach istotnych w realizacji kształcenia językowego uczniów zostało ocenione zdecydowanie niżej – średnia 3,5. Jako przeciętne określało je 48% badanych, a jako dobre – 45%. Swoje przygotowanie metodyczne nauczyciele ocenili podobnie jak wykorzystanie materiałów metodycznych (odpowiednio średnie: 3,5 i 3,4). Z ćwiczeń syntaktycznych zawartych w przewodnikach metodycznych często korzystało 63% nauczycieli. Najmniej korzystano z zadań z zakresu syntaktyki zamieszczonych w podręczniku szkol-

nym, (średnia 2,8). Ich liczbę jako wystarczającą oceniło 53% nauczycieli, a jako zbyt niską – 36% badanych.

W kształceniu językowym uczniów klas I–III oprócz ćwiczeń syntaktycznych stosuje się ćwiczenia słownikowe. Nauczyciele zostali poproszeni o ocenę ważności obu rodzajów ćwiczeń. 94% badanych uznało ćwiczenia słownikowe za tak samo ważne. Tylko 8 osób (4%) oceniło je wyżej.

Drugi obszar doświadczenia pedagogicznego posłużył do poznania preferowanych sposobów postępowania metodycznego. Uzyskane odpowiedzi nauczycieli przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Ocena przez nauczycieli sposobu postępowania metodycznego

Rodzaje postępowania metodycznego	Rozkład odpowiedzi na skali 5-punktowej										Średnia aryt.
	5		4		3		2		1		
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	
Dostosowywanie ćwiczeń do poziomu ucznia	26	13	108	54	55	28	7	4	2	1	3,7
Stworzenie sytuacji adekwatnej do celu wypowiedzi	25	13	138	69	29	15	6	3	-	-	3,9
Przypominanie uczniom o wypowiedzianiu się pełnym zdaniem	135	68	41	21	20	10	2	1	-	-	4,5
Wybór środka dydaktycznego do wywołania wypowiedzi	2	1	11	6	98	49	78	39	9	5	2,5

Najczęściej wskazywanym rodzajem postępowania okazało się zwracanie uwagi uczniom, aby wypowiadali się pełnymi zdaniami – średnia wyborów 4,5. 68% nauczycieli ucieka się na lekcji do tego sposobu bardzo często, a 21% często. Wydawanie takiego polecenia utrudnia kształtowanie sprawności komunikacyjnych w języku mówionym. Stwarzanie takiej sytuacji dydaktycznej, aby uczniowie wypowiadali się zgodnie z zaplanowanym celem, było drugim w kolejności sposobem postępowania wybieranym przez nauczycieli spośród przedstawionych w kwestionariuszu (średnia wyborów 3,9). Często taką sytuację organizuje 69% nauczycieli, bardzo często – 13%. Postępowanie nauczycieli polegające na dostosowywaniu poziomu ćwiczeń syntaktycznych do umiejętności konkretnego ucznia jest trzecim w kolejności wybranym rodzajem postępowania metodycznego (średnia 3,7). Często taki sposób stosuje 54% badanych, a czasami – 28%. Nasuwa się spostrzeżenie, że indywidualizacja pracy z uczniem jest w dalszym ciągu niedoceniana w procesie kształcenia. Wybór środka dydaktycznego do wywołania wypowiedzi był czwartym w kolejności rodzajem zachowania dydaktycznego nauczycieli (średnia wyborów 2,5). 49% ankietowanych

stwierdziło, że niezbyt często, a 39% że rzadko ma trudności w doborze środków dydaktycznych do wywołania określonego typu wypowiedzi.

Czynniki postrzegane przez nauczycieli jako wpływające na realizację ćwiczeń syntaktycznych należą do trzeciego obszaru doświadczenia praktycznego nauczycieli. Na realizację ćwiczeń mają wpływ (według liczebności wskazań): dóbr środków dydaktycznych (20%), przygotowanie nauczyciela (16%), właściwości dziecka (16%), środowisko społeczne ucznia (11%), materiał nauczania (6%), atrakcyjność tematów (5%), zróżnicowanie ćwiczeń (4%), liczba zadań (4%), formy i metody (3%), cele realizacji ćwiczeń (3%), aktywność uczniów na lekcji (2%).

Badani nauczyciele określili wpływ przedstawionych im czynników na realizację ćwiczeń jako przeciętny, przy czym najniżej ocenili wykorzystanie podręcznika, a najwyżej swoje przygotowanie merytoryczne. Wyniki badań wykazały, że preferowanym sposobem postępowania prowadzącego do osiągnięcia celu kształcenia językowego określanego jako „wyrażanie myśli w postaci zdania” jest zwracanie uwagi uczniom, aby mówili całymi zdaniami. Ten sposób postępowania uczy niestety biernego reagowania na polecenia nauczyciela, chociaż wzór poprawnego zdania rozwiniętego może być zapamiętany. Największą trudnością dla badanych nauczycieli okazał się dobór środka dydaktycznego wywołującego wypowiedź ucznia. Świadczy to o braku wiedzy nauczycieli na temat możliwości wykorzystania środków dydaktycznych służących poprawie osiągnięć szkolnych uczniów. Jednocześnie badani wyrażali opinię, że środki dydaktyczne mają istotne znaczenie dla realizacji ćwiczeń syntaktycznych. Nauczyciele wskazali, że w procesie kształcenia uwzględniają indywidualizację nauczania. Nie mają trudności w organizowaniu sytuacji sprzyjających osiągnięciu zamierzonego celu. Dwa inne czynniki – swoje przygotowanie do lekcji oraz właściwości dzieci – uznali za decydujące o przebiegu procesu dydaktycznego.

## **2. Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas początkowych**

W tej części pracy przedstawię wyniki badań dotyczące umiejętności dydaktycznych nauczycieli klas I–III. Umiejętności dydaktyczne ujmuję jako rodzaj wiedzy proceduralnej o kierowaniu aktywnością poznawczą uczniów<sup>5</sup>. Na proces kierowania składają się: planowanie, organizowanie, sterowanie i kontrolowanie.

Wyniki badań dotyczące poszczególnych zakresów umiejętności dydaktycznych przedstawiam w następującej kolejności: najpierw określę istotę analizowanego elementu na podstawie przyjętych założeń teoretycznych, następnie

---

<sup>5</sup> W rozdziale drugim przedstawiłam uzasadnienie ujęcia umiejętności dydaktycznych nauczycieli jako wiedzy proceduralnej.

podają dane liczbowe i dokonują wartościowania analizowanego elementu w odniesieniu do wymagań kształcenia językowego uczniów klas I–III.

### Planowanie

Planowanie jest wyrazem odpowiedzialności nauczyciela za przebieg procesu dydaktycznego oraz wyniki nauczania<sup>6</sup>. Powinien on przewidzieć bariery utrudniające realizację planowanych zadań i sposoby ich twórczego przezwyciężenia. Istota tworzenia planu sprowadza się do określenia celu, czasu i sposobu jego przeprowadzenia.

Planowanie długoterminowe wymaga od nauczyciela przedstawienia zamierzeń w perspektywie rocznej lub okresowej. Zdaniem Cz. Kupisiewicza różnią się one pod względem liczby i kategorii dydaktycznych oraz szczegółowości ich przedstawiania<sup>7</sup>.

Planowanie krótkoterminowe, inaczej nazywane metodycznym, to – według B. Niemierki – najbardziej elastyczny rodzaj planowania, gdyż jest ono otwarte na pomysły uczniów i prowadzącego zajęcia<sup>8</sup>. Plan metodyczny obejmuje jedną jednostkę lekcyjną i jest zapisem przebiegu zajęć dydaktycznych. Jego formą są plany, scenariusze i konspekty lekcji.

Analizując umiejętność planowania nauczycieli, brałam pod uwagę następujące wskaźniki:

a) *rodzaj rozkładu materiału,*

b) *rodzaj elementów planistycznych zawartych w planie metodycznym lekcji.*

Ad a). Zanalizowałam 30 dokumentów pod względem długości okresu, który obejmują, i źródła, z którego pochodzą. Były to rozkłady materiału nauczania z języka polskiego. Dane liczbowe zawiera tabela 5.

Tabela 5

Wykorzystywane rozkłady materiału w pracy nauczycieli

Okres objęty planowaniem	Źródło			
	samodzielne	przewodnik metodyczny	opracowanie metodyczne	inne
Roczny plan nauczania	-	5	-	-
Semestralny rozkład materiału	3	9	11	2
R a z e m	3	14	11	2

<sup>6</sup> B. Żechowska pisze, że odpowiedzialność obejmuje zachowanie się i skutki, które ono powoduje. Podejmowanie odpowiedzialności wymaga od nauczyciela w pełni świadomego antycypowania następstw swoich działań i dostosowania do nich swoich czynności. Por. B. Żechowska: *Odpowiedzialność jako wartość i warunki jej zaistnienia w kształceniu pedagogów*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz. Białystok 1994, s. 38.

<sup>7</sup> Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 285.

<sup>8</sup> B. Niemierko: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszeński. Warszawa 1992, s. 40.

Na podstawie analizy zebranego materiału można stwierdzić, że nauczyciele w codziennej pracy posługują się dwoma rodzajami planów: rocznym i semestralnym. Zdecydowana większość (25 badanych) korzystała z planów semestralnych – rozkładów materiałów. Tylko 5 osób ujęło swoje działania w całorocznej perspektywie. Z wyjątkiem 3 nauczycieli, którzy opracowali plany samodzielnie, większość (27 osób) korzystała z gotowych planów nauczania, nie dokonała w nich żadnych zmian, nie dostosowała ich do poziomu uczniów czy warunków pracy. Ewentualne zmiany w rozkładzie materiału nauczyciele wprowadzają wtedy, kiedy powstają trudności w realizacji treści. Badani korzystali z rozkładów materiału zamieszczonych w przewodnikach metodycznych (9 osób), w materiałach dostarczonych przez metodyków (11 osób) lub przejęli je od kolegów (2 osoby).

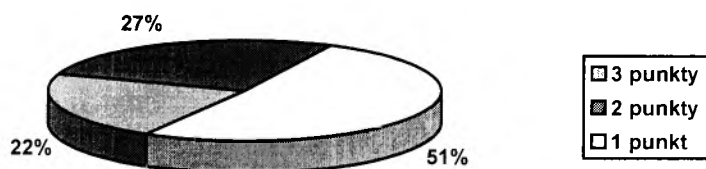
Największą wartość mają rozkłady napisane samodzielnie, w których zostały uwzględnione możliwości rozwojowe uczniów, uwarunkowania środowiskowe oraz warunki pracy szkoły. Mniejszą wartość ma gotowy rozkład materiału nauczania, choćby nawet zawierał zmiany uwzględniające warunki pracy w danej klasie. Przepisanie rozkładu z materiałów metodycznych tylko formalnie zapewnia prawidłowe rozplanowanie w czasie materiału nauczania.

Plany roczne powinny być bardziej ogólne, aby możliwa była ich modyfikacja ze względu na zmieniające się warunki. Za to plany semestralne muszą uwzględniać więcej konkretnych uwarunkowań, przez co są bardziej szczegółowe i mogą zapewnić wyższą skuteczność pracy.

Analizując umiejętności dydaktyczne nauczycieli w zakresie planowania, przyjęłam następującą skalę wartościowania:

- samodzielnie ułożony semestralny rozkład materiału: 3 punkty,
- gotowy semestralny rozkład materiału z poprawkami: 2 punkty,
- przepisany roczny plan nauczania: 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wskaźników planowania wyniosła 1,4. Jest to wartość dość niska w stosunku do maksymalnej i najniższa wśród wszystkich wskaźników analizowanych umiejętności dydaktycznych.



Wykres 1. Sposób tworzenia rozkładów materiału

23 badanych (77%) korzystało bezkrytycznie z gotowych wzorów rozkładu materiału. Zmodyfikowało je 4 nauczycieli (12 %), a jedynie 3 (5%) napisało je samodzielnie. Wyniki te wskazują na brak umiejętności konstruowania planów pracy. Niedoceniając umiejętności długoterminowego planowania pracy przez nauczyciela wpływa niekorzystnie na osiągane przez uczniów wyniki kształcenia.

Ad b). Aby określić drugi wskaźnik planowania, zanalizowałam przygotowane przez każdego nauczyciela dwa pisemne dokumenty lekcji (łącznie było ich 60).

Do instrumentów planowania zaliczyłam: cele dydaktyczne, dobór treści kształcenia oraz wybór czynności<sup>9</sup>. Najpierw zestawiałam wszystkie zawarte w dokumentach elementy, a następnie dokonałam ich wartościowania. Wyniki przedstawia tabela 6.

Tabela 6

**Elementy występujące w planowaniu metodycznym**

Elementy planistyczne	Plan	Scenariusz	Konspekt	Razem
Temat problemowy	12	17	2	60
Zagadnienie	21	5	-	
Tematyka	3	-	-	
Cele dydaktyczno-wychowawcze	-	20	2	37
Cele ogólne	5	8	-	
Cele szczegółowe	-	2	-	
Zadania	35	23	-	58
Środki dydaktyczne	-	17	2	19
Formy pracy	-	16	2	18
Metody nauczania	3	17	2	22
Czynności nauczyciela i uczniów	-	-	2	2

Zróznicowania dokumentów dokonałam ze względu na rodzaj elementów w nich zawartych. W planach, które stanowiły 60% dokumentów, występowały trzy elementy: temat lekcji, zadania, cele. Scenariusze stanowiły 37% ogółu dokumentów i obejmowały: temat, cele, zadania, środki, formy i metody. Dwa konspekty składały się z następujących elementów: tematu, celów, metod, form, środków oraz czynności nauczyciela i uczniów. Nauczyciele doświadczeni w zasadzie nie posługują się konspektem jako formą planowania zajęć. Prawdopodobnie prośba o przygotowanie pisemne konspektu dla osoby obserwującej lekcję z zewnątrz spowodowała, że został on napisany zgodnie z wymaganiami „szkolnymi”.

W analizowanych dokumentach częstotliwość wystąpienia poszczególnych elementów planistycznych przedstawia się następująco:

– temat lekcji: 100,0%,

<sup>9</sup> R. I. A r e n d s: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994, s. 77.

- temat lekcji: 100,0%,
- zadania dydaktyczne: 96,6%,
- cele lekcji: 61,5%,
- metody: 34,6%,
- środki dydaktyczne: 31,6%,
- formy pracy uczniów: 29,9%,
- czynności nauczyciela; 3,3%.

Jak wynika z zestawienia, temat i zadania, a w dalszej kolejności cele stanowią podstawę planowania lekcji. Szczegółowa analiza celów i zadań jest ważna w określaniu umiejętności planowania, gdyż wszelkie kształcenie zmierza do wyznaczonego celu poprzez realizację zadań. Wartość pracy nauczyciela zależy od jego rozumienia celów oraz umiejętności ich urzeczywistniania. W części analizowanych konspektów cele lekcji były jasno zapisane. W przypadku pozostałych dokumentów potraktowałam temat lekcji jako wytyczony cel. M. Grochociński podaje, że wielu nauczycieli traktuje temat lekcji jako cel dydaktyczny<sup>10</sup>.

K. Kruszewski wyraża pogląd, że kształcenie ma doprowadzić do określonej zmiany psychicznej, czyli do zmiany w wiedzy i regulatorach postępowania człowieka. Zmiany mogą dokonać się w warstwie poznawczej, w warstwie umiejętności i w warstwie emocjonalnej<sup>11</sup>.

Ćwiczenia syntaktyczne w klasach początkowych mają wprowadzić zmianę w sprawności językowej. W zależności od przyjętej koncepcji metodycznej kształcenia językowego zmiany te dotyczą zachowania norm poprawności językowej lub umiejętności skutecznego komunikowania się. Poznawanie wiadomości o języku (zgodnie z programem nauczania) ma wpłynąć na zmianę w warstwie poznawczej uczniów, natomiast zmiana w zainteresowaniach czy też chęciach uczniów do realizowania ćwiczeń syntaktycznych dotyczy sfery emocjonalnej.

Na podstawie sześciu dokumentów nie można było ustalić celów lekcji, ponieważ w planie lekcji nie określono czynności, wskazano jedynie, czego będzie dotyczyć lekcja (przykład: „zabawy podwórkowe”, „leśna szkołka”).

Cele kształcenia mogą być sformułowane w sposób ogólny, pośredni i szczegółowy. W analizowanych planach nie stwierdziłam celów sformułowanych ogólnie, gdyż te zawarte są w programach szkolnych. Cele pośrednie wskazują czynności metodyczne. W analizowanych dokumentach zapisano następujące cele pośrednie: wdrażanie do wypowiadania się w rozwiniętej formie, dbałość o poprawne budowanie zdań, wdrażanie do dłuższych wypowiedzi, wdrażanie do posługiwania się zdaniami złożonymi, wdrażanie do kilkuzdanio-

<sup>10</sup> Por. M. Grochociński: *Organizacja pracy i metod nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 1992, s. 21.

<sup>11</sup> K. Kruszewski: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 122.

wej spójnej wypowiedzi, kształcenie umiejętności układania zdań, kształcenie umiejętności rozwijania zdań, kształcenie umiejętności posługiwania się zdaniami. Przytoczone sformułowania stanowiły 78% wszystkich celów.

Cele szczegółowe są opisem wyników, które zamierza się uzyskać. Z analizowanych dokumentów wynotowałam następujące cele szczegółowe: łączenie zdań pojedynczych w zdanie złożone, przekształcanie zdania złożonego w zdanie pojedyncze, zamiana zdań na równoważniki, tworzenie zdań, wyszukiwanie zdań pytających, wykrzyknikowych, redagowanie odpowiedzi na pytania. Przytoczone sformułowania stanowiły 22% zapisanych celów.

Problemowe tematy lekcji potraktowałam jako cele szczegółowe, gdyż określają one wynik, jaki nauczyciel chce osiągnąć na koniec lekcji. A oto przykładowe tematy: *Redagowanie zdań opisujących wygląd mamy; Układanie zdań opisujących mamę; Układanie i zapisywanie zdań związanych z główną postacią utworu; Układanie zdania złożonego ze zdań pojedynczych*, które zaliczyłam do kategorii: zagadnienie.

W pracach K. Denka, J. Kujawińskiego, B. Niemierki wyłożone są argumenty przemawiające za przedstawieniem celów szczegółowych w postaci operacyjnej. Cele te są formułowane z pozycji ucznia i pozwalają jednoznacznie określić, czy zostały osiągnięte czy też nie. W analizowanych konspektach takiego ujęcia celów nie stwierdziłam.

Według J. Gniteckiego cele kształcenia mogą być rozpatrywane „w aspekcie potencjalnym, działaniowym, funkcjonalnym i wynikowym”<sup>12</sup>. Autor ten wskazuje odpowiadające wymienionym celom czynniki procesu dydaktycznego. Cele w aspekcie potencjalnym ujmowane są jako czynniki subiektywne uwarunkowane możliwościami uczniów, cele w aspekcie działaniowym są odwzorowane w czynnikach metodycznych i treściowych, cele w aspekcie funkcjonalnym odzwierciedlają czynniki środowiskowe oraz techniczne, w jakich funkcjonuje dziecko w szkole, a cele wynikowe ujawniają się w osiągnięciach uczniów<sup>13</sup>.

Badani nauczyciele dostrzegają przede wszystkim aspekt działaniowy i wynikowy celu.

K. Denek zwraca uwagę na możliwość przedstawienia celów lekcji w postawionych uczniom zadaniach. Wyróżnia on zadania operacyjne i poznawcze. Zadania poznawcze odnoszą się do procesów psychicznych i przebiegają w myśli, natomiast w zadaniach operacyjnych wyszczególnia się czynności wiążące się z ich wykonaniem<sup>14</sup>. W zadaniach zaplanowanych przez nauczycieli został ujęty materiał nauczania i czynności uczniów, które mają doprowadzić do zmian w ich umiejętnościach językowych. Materiał nauczania zawiera informacje wy-

---

<sup>12</sup> J. Gnitecki: *Cele kształcenia i koncepcje pomiaru stopnia ich realizacji. Neodidagmata*. Poznań 1985, s. 67.

<sup>13</sup> Tamże, s. 71.

<sup>14</sup> K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń 1994, s. 96.



korzystywaną w nauczaniu do osiągnięcia celów. Informacje są zaczerpnięte z odpowiednich dyscyplin naukowych<sup>15</sup>. W programie nauczania języka polskiego w klasach początkowych (z roku 1993) ćwiczenia syntaktyczne obejmowały następujące zagadnienia: rozróżnianie, budowanie i przekształcanie zdań, ustalanie związku między wyrazami oraz rozwijanie zdań. W zadaniach wymienione zagadnienia współwystępują z czynnościami uczniów. Aby określić zmiany w warstwie poznawczej i w warstwie umiejętności uczniów, zastosowałam podział zadań na poznawcze i operacyjne. W tabeli 7 przedstawiam zadania, które wynotowałam z analizowanych planów metodycznych.

Tabela 7

**Rodzaje zadań dydaktycznych zawartych  
w planach metodycznych**

Hasła programowe	Zadania poznawcze	Zadania operacyjne
Zdania pojedyncze	14	9
Rodzaje zdań	6	5
Zdania złożone	9	31
Równoważniki zdań	2	-
R a z e m	31	45

Dane liczbowe wskazują, że 41% analizowanych zadań dotyczyło nabywania kompetencji językowej. Obejmowały one:

- poznawanie wiedzy o konstruowaniu poprawnych pod względem gramatycznym i zrozumiałych wypowiedzi,
- poznawanie reguł łączenia elementów.

Zadania dydaktyczne, które dotyczyły użycia języka adekwatnie do sytuacji (kompetencja komunikacyjna), stanowiły 59% wszystkich zadań. Obejmowały one zagadnienia:

- tworzenia zrozumiałych wypowiedzi językowych,
- stosowania wypowiedzi w odpowiednich kontekstach.

Im większe doświadczenie zawodowe posiadają nauczyciele, tym mniej uwzględniają elementów i rzadziej przedstawiają je w formie pisemnej. W większości planów za cele lekcji uznano temat lekcji lub zadania dydaktyczne. Najrzadziej określano cele według podziału na poznawcze, kształcące i wychowawcze. Dominujący w badanych dokumentach aspekt działaniowy celów i w niewielkim zakresie aspekt wynikowy wskazują, że nauczyciele doceniają czynności metodyczne oraz realizację materiału nauczania. W planach metodycznych lekcji częściej były uwzględnione zadania typu operacyjnego niż za-

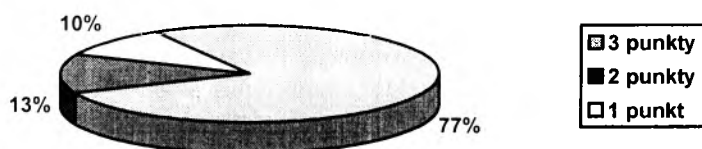
<sup>15</sup> B. Niemierko: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1997, s. 90.

dania typu poznawczego. Umożliwia to kształtowanie kompetencji komunikacyjnej zgodnie z zachodzącymi zmianami w programach kształcenia.

Oceniając elementy planistyczne zawarte w konspektach, przyjęłam następującą skalę wartościowania:

- problemowo sformułowany temat lekcji, szczegółowe cele lekcji oraz zadania dydaktyczne: 3 punkty,
- temat lekcji sformułowany jako zagadnienie, ogólne cele lekcji oraz zadania dydaktyczne: 2 punkty,
- tylko temat lekcji (treść) oraz zadania dydaktyczne: 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wskaźników planowania wyniosła 1,7. Ta wartość jest na poziomie średnim w stosunku do wartości pozostałych wskaźników. Wykorzystanie przez badanych nauczycieli elementów planistycznych w planach metodycznych lekcji przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Wykorzystywanie elementów planistycznych

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że 50% nauczycieli wykorzystuje w planowaniu elementy o najniższej wartości: temat lekcji zawierający tylko treść oraz zadania dydaktyczne. 27% badanych uwzględnia trzy kategorie: temat, cele lekcji oraz zadania dydaktyczne. Nauczyciele, którzy wykorzystują najbardziej pożądane elementy planistyczne, stanowią 22% ogółu badanych. Dane te wskazują na niedostateczny poziom wiedzy z zakresu planowania. Wynik ten jest niższy niż uzyskany w badaniach prowadzonych pod kierunkiem M. Cackowskiej. Tam umiejętność planowania lekcji została oceniona najwyżej<sup>16</sup>.

### Organizowanie

Drugim elementem kierowania aktywnością ucznia jest umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, czyli stworzenia warunków sprzyjających aktywności uczniów. Nauczyciel wybiera formy pracy odpowiednie do danej sytuacji dydaktycznej i zapewnia uczniom środki dydaktyczne niezbędne do realizacji zadań.

Oceniając umiejętność organizowania, przyjęłam następujące wskaźniki:

- a) rodzaj formy pracy uczniów,*
- b) funkcjonalny dobór środków dydaktycznych.*

<sup>16</sup> Por. *Skuteczność nauczania początkowego w latach 1976–1990*. Red. M. Cackowska. Lublin 1991.

Ad a). Zróżnicowane formy pracy uczniów na lekcji – jednostkowa, grupowa i zbiorowa – mają istotny wpływ na stopień przyswojenia nowych treści.<sup>17</sup> Aby poprawić wyniki nauczania, należy stosować indywidualizację kształcenia. Proces kształcenia powinien być dostosowany do możliwości ucznia w ten sposób, aby każde dziecko miało zapewniony indywidualny rozwój<sup>18</sup>.

Analizy organizacji pracy w klasie dokonałam na podstawie obserwacji 60 lekcji. Rozkład poszczególnych form pracy uczniów na lekcjach przedstawia się następująco:

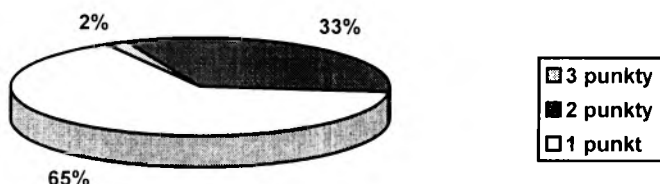
- zbiorowa: 39 (65%),
- jednostkowa jednolita: 18 (30%),
- jednostkowa zróżnicowana: 1 (1,7%),
- grupowa jednolita: 2 (3,3%).

Analizowane sytuacje dydaktyczne cechowały się jednolitością pod względem form pracy (zbiorowej, jednostkowej i grupowej); tylko jedna lekcja wyróżniała się formą zróżnicowaną. 65% wszystkich analizowanych sytuacji odznaczało się zbiorową, a więc najprostszą formą pracy. Jeśli uczniowie są w stanie wykonać zadanie samodzielnie, nauczyciele stosują jednostkową formę pracy – w moich badaniach było to 32% sytuacji dydaktycznych. W kształceniu językowym uczniów najbardziej pożądana jest praca zindywidualizowana, lecz odnotowałam ją tylko na jednej lekcji, natomiast formę grupową – w dwóch przypadkach.

W analizie zastosowanych form pracy przyjąłam następujące wartościowanie:

- praca zróżnicowana jednostkowa lub grupowa: 3 punkty,
- praca jednolita jednostkowa lub grupowa: 2 punkty,
- praca zbiorowa: 1 punkt.

Wartość średnia wyniosła 1,6 i wskazuje na przeciętny poziom tego wskaźnika w badanej grupie nauczycieli. Rozkład stosowanych przez nauczycieli form pracy z uczniami przedstawia wykres 3.



Wykres 3. Stosowane przez nauczycieli formy pracy z uczniami

<sup>17</sup> W. O k o Ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 355.

<sup>18</sup> I. B o r z y m, K. K r u s z e w s k i: *Praca z uczniem zdolnym, indywidualizacja nauczania*. W: *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. K r u s z e w s k i. Warszawa 1992, s. 245.

Jak widać, tylko w jednym przypadku realizacji ćwiczeń syntaktycznych towarzyszyła zróżnicowana forma pracy uczniów. 33% analizowanych lekcji cechowała praca jednostkowa, a 65% – praca zbiorowa.

Wyniki uzyskane w badaniach prowadzonych pod kierunkiem M. Cackowskiej<sup>19</sup>, wskazujące na niski poziom kształcenia językowego uczniów, zostały potwierdzone w niniejszych badaniach. Nieprawidłowe wykorzystanie form pracy z uczniami dowodzi, że nauczyciele nie uwzględniają wymagań rozwojowych dzieci i nie interesują się ich indywidualnymi osiągnięciami.

Ad b). Drugim wskaźnikiem umiejętności organizowania aktywności uczniów są środki dydaktyczne. Cz. Kupisiewicza podaje, że są to przedmioty materialne, które oddziałując na zmysły (wzrok, słuch, dotyk, węch), ułatwiają poznawanie rzeczywistości<sup>20</sup>. W. Okoń dzieli je na podstawie kryterium zastępowania czynności nauczyciela i ucznia na proste (wzrokowe, słowne) i złożone (mechaniczne wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe, komputery)<sup>21</sup>. Podział środków na techniczne i konwencjonalne, przedstawiony R. Więckowskiego, wskazuje na sposób, w jaki pośredniczą one między dzieckiem a poznawaną przez nie rzeczywistością<sup>22</sup>.

Analizując sytuacje dydaktyczne, oceniałam wykorzystanie następujących rodzajów środków dydaktycznych:

1) środki konwencjonalne:

- proste słowne – podręczniki, pomoce graficzne (rozsypanki wyrazowe, zdaniowe, tablice ortograficzne)
- proste wzrokowe – obrazy (ilustracje)

2) środki techniczne:

- proste wzrokowe – foliogramy, przeźrocza,
- złożone słuchowe – nagrania magnetofonowe.

Jak pisze R. Więckowski, stosowanie środków dydaktycznych w pracy z uczniami klas początkowych służy:

- zaciekawieniu treścią i umotywowaniu uczniów do aktywności,
- przyswajaniu nowych zagadnień,
- utrwalaniu nabytej wiedzy<sup>23</sup>.

Zgodnie z koncepcją kształcenia wielostronnego, zaproponowaną przez W. Okonia, środki te mają wzbogacić warunki aktywności podmiotu wykonującego zadanie. Szczególnie istotne jest ich wykorzystywanie do rozwijania działalności przekształcającej rzeczywistość<sup>24</sup>. W. Okoń podaje, że środki spełniają-

---

<sup>19</sup> Skuteczność nauczania początkowego ..., s. 120.

<sup>20</sup> Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, s. 242.

<sup>21</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 316.

<sup>22</sup> R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1997, s. 242.

<sup>23</sup> Tamże, s. 244–245.

<sup>24</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 316.

ce tę funkcję „intensyfikują kształtowanie umiejętności w toku oddziaływania na otaczającą rzeczywistość”<sup>25</sup>.

Każda sytuacja dydaktyczna wymaga stosowania innych środków dydaktycznych. W ich doborze przyjmuje się za kryterium cechy uczniów oraz zamierzone wyniki uczenia się<sup>26</sup>. Zaproponowane przez R. A. Reiser, R. M. Gagne’a kryterium doboru środka dydaktycznego ze względu na wynik uczenia się wskazuje, że kształtowanie sprawności językowej wymaga stosowania środków wywołujących sprzężenie zwrotne między wypowiedziami uczniów, czyli środków dźwiękowych i obrazowych (jeśli uczniowie jeszcze słabo czytają)<sup>27</sup>.

Analiza materiałów badawczych pokazuje, że aż na 12 lekcjach nauczyciele nie zastosowali żadnych środków dydaktycznych. Stanowi to 20% wszystkich analizowanych sytuacji dydaktycznych; tak więc na co piątą lekcję nauczający nie wzbogacił warunków stymulowania aktywności uczniów. Stan wykorzystania środków dydaktycznych na pozostałych lekcjach przedstawia tabela 8.

Tabela 8

**Wykorzystanie środków dydaktycznych w celu wywołania aktywności językowej uczniów**

Środki dydaktyczne			Forma pracy			Ogółem
			zbiorowa	jednostkowa	grupowa	
Konwencjonalne	słowne	podręcznik	4	4	-	8
		ćwiczenia	2	-	-	2
		lektury	1	-	-	1
		zdania na tablicy	1	3	-	4
		wyrazy pomocnicze	5	5	-	10
		tekst z lukami	2	3	-	5
		rozsypanki wyrazowe	-	5	-	5
		ruchoma zakładka	-	2	-	2
		karta pracy	-	-	1	1
	wzrokowe	ilustracja	8	1	-	9
		historyjka obrazkowa	2	-	-	2
Techniczne	wzrokowe	grafoskop	-	1	-	1
Razem			25	24	1	50

<sup>25</sup> Tamże, s. 316.

<sup>26</sup> Por. R. M. Gagne, L. J. Briggs, W. W. Wagner: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992, s. 203.

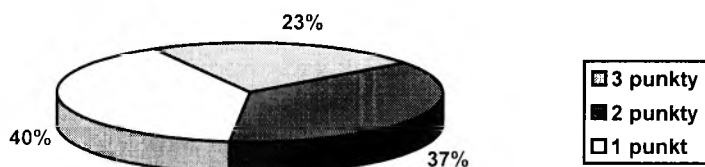
<sup>27</sup> Tamże, s. 211.

Nauczyciele prowadzący ćwiczenia syntaktyczne stosowali głównie konwencjonalne środki dydaktyczne (78%). Tylko w jednym przypadku użyto środka technicznego – grafoskopu. Na 47 lekcjach nauczyciele zastosowali środki słowne i wzrokowe. W 11 przypadkach (18%) wykorzystano w sposób właściwy ilustrację i historyjki obrazkowe w pracy zbiorowej z uczniami. Środki wzrokowe podnoszą zaniepokojenie uczniów treścią i pozwalają wykorzystać aspekty kreatywne języka, ale nie wspomagają uczniów w doskonaleniu ich sprawności językowej. W 60% sytuacji dydaktycznych stosowano słowne środki dydaktyczne. Teksty z podręcznika czy lektury szkolnej były inspiracją do wypowiedzi na określony temat w 9 (19%) sytuacjach dydaktycznych. W pracy jednostkowej w 8 (16%) sytuacjach wykorzystano teksty z lukami oraz rozsypanki wyrazowe. Oryginalnym środkiem dydaktycznym okazały się ruchome zakładki. Posłużono się nimi na 2 (2%) lekcjach w celu poznania nowego zagadnienia. Użycie wyrazów pomocniczych (zastosowanych w 10 sytuacjach dydaktycznych stanowiących 20% ogółu) stymulowało uczniów do twórczej pracy, natomiast zdania zapisane na tablicy dawały efekt pracy odtwórczej, gdyż uczniowie dopełniali je podanymi przez nauczyciela wyrazami (4 sytuacje dydaktyczne, czyli 8%). W dwóch przypadkach stwierdziłam nieuzasadnione wykorzystanie zeszytu ćwiczeń w pracy zbiorowej. Zgodnie z założeniami zeszyt jest przeznaczony do pracy indywidualnej.

Dokonując wartościowania doboru środka dydaktycznego przez nauczycieli, przyjąłam następujące kryteria:

- środek dydaktyczny wywołujący twórczą aktywność językową uczniów: 3 punkty,
- środek dydaktyczny wywołujący aktywność językową odtwórczą: 2 punkty,
- środek dydaktyczny wykorzystany jako inspiracja do wypowiedzi uczniów: 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wskaźników wyniosła 1,4 i oznacza przeciętny poziom w stosunku do wartości maksymalnej. Wykorzystanie środków dydaktycznych przez nauczycieli w organizowaniu aktywności uczniów obrazuje wykres 4.



Wykres 4. Wykorzystania środków dydaktycznych przez nauczycieli

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że wykorzystanie środków dydaktycznych w kształceniu językowym uczniów klas I–III jest niezadowalające. Tylko

na co piątej lekcji zastosowano najbardziej pożądane środki dydaktyczne. 37% sytuacji dydaktycznych charakteryzowało się wykorzystaniem środków stymulujących uczniów do pracy odtwórczej, a 23% – inspirujących uczniów do wypowiedzi. Aż 20% analizowanych lekcji odbyło się bez zastosowania jakiegokolwiek środka dydaktycznego. Nasuwa się wniosek, że nauczyciele nie mają wiedzy o możliwości wykorzystania bodźców słuchowych czy dotykowych do różnicowania wypowiedzi uczniów.

### **Sterowanie**

Sterowanie to oddziaływanie mające na celu zapewnienie pożądanego przebiegu procesu dydaktycznego. Przejawia się ono w wypowiedziach nauczyciela związanych z realizacją zadania. Wypowiedzi prowadzącego lekcję mają spowodować zmiany w wiadomościach, umiejętnościach, wartościach ucznia wskutek przekazania wiedzy zawartej w materiale nauczania<sup>28</sup>. W procesie dydaktycznym nauczyciel, sterując wymienionymi zmianami, wykorzystuje wiadomości w formie sygnałów i komunikatów<sup>29</sup>.

Aby określić umiejętność sterowania, z zebranego materiału badawczego wybrałam wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do zadań dydaktycznych. Zgodnie z koncepcją J. R. Searle'a, wyodrębnione czynności mowy można ująć w 5 kategorii:

- przedstawienia,
- dyrektywy,
- zobowiązania,
- deklaracje,
- ekspresje.

Przyjęłam następujące wskaźniki:

a) *rodzaj wypowiedzi nauczyciela,*

b) *liczba wypowiedzi nauczyciela wywołujących aktywność ucznia.*

Ad a). Wypowiedzi ukierunkowane zadaniowo podzieliłam na kategorie zgodnie z funkcją czynności mowy. W tym celu posłużyłam się kontekstami krytycznymi<sup>30</sup> zaproponowanymi przez B. Bernsteina. Czynności mowy nauczyciela klasyfikowałam w odniesieniu do kontekstu regulacyjnego i instrukcyjnego. Uczenie się różnych sposobów zachowania i ich oceny ma kontekst regulacyjny, natomiast zdobywanie sprawności i umiejętności – kontekst instrukcyjny. Czynności mowy nauczyciela w wymienionych kontekstach sklasyfikowałam według następujących kategorii:

---

<sup>28</sup> K. K r u s z e w s k i: *Zmiana i wiadomość...*, s. 122.

<sup>29</sup> T. T o m a s z e w s k i: *Ślady i wzorce*. Warszawa 1984, s. 51.

<sup>30</sup> Konteksty krytyczne są najistotniejsze w tych sytuacjach wychowawczych, w których przekazuje się warianty mowy oraz kody językowe. Por. M. P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, s. 211.

- wywoływanie zachowań wykonawczych (nauczyciel poleceniami wywołuje aktywność uczniów),
- wytyczanie linii postępowania (nauczyciel poprzez pytania, podpowiedzi wskazuje kolejne etapy działania),
- podawanie informacji rzeczowych i metodycznych,
- przypominanie reguł i faktów (nauczyciel, stawiając pytania, wywołuje wiadomości związane lub kojarzące się z opracowywanym materiałem),
- zobowiązania (nauczyciel zobowiązywał siebie do wykonania czynności).

W sytuacjach dydaktycznych nie występują czynności mowy określane jako deklaracje. W warunkach szkolnych nauczyciel czy uczeń nie wygłasza deklaracji, która stwierdzałaby nowy stan rzeczy mogący zaistnieć po jej wypowiedzeniu.

Stwierdzenie poszczególnych kategorii w analizowanych sytuacjach dydaktycznych jest podstawą określenia procentowych wskaźników frekwencji w sterowaniu. Zestawienie poszczególnych kategorii czynności mowy nauczyciela przedstawia się następująco:

- wskazanie linii postępowania: 43%,
  - informowanie: 27%,
  - wywołanie zachowań wykonawczych: 25%,
  - przypominanie: 4%,
  - zobowiązanie: 1%,
- 
- razem: 100,0%

Najczęstszą czynnością mowy nauczycieli (43%) było wskazanie uczniom linii postępowania. Dokonywali tego przez zadawanie uczniom pytań: *Co tutaj dodasz?*; *Który następny?* W celu wskazania kolejnych etapów działania uciekali się także do podpowiedzi (23%). Ta specyficzna dla zachowań językowych nauczyciela kategoria polega na rozpoczynaniu zdania, które uczniowie mają dokończyć.

Następna wyróżniona kategoria to informowanie. Stanowiło ono 27% analizowanych czynności mowy, z których 51% to wyjaśnienia. Kiedy nauczyciel przekazywał uczniom wiadomości z zakresu syntaktyki, informował: *To są zdania pytające*. 10 % wypowiedzi z kategorii: informowanie stanowiły stwierdzenia. Nauczyciel wygłaszał je wtedy, gdy przekazywał uczniom informacje o charakterze metodycznym (na przykład: *A teraz spróbujemy sobie zrobić wspólne opowiadanie*). W kategorii: informowanie mieszczą się także przedstawienia. Stanowiły 38% wszystkich czynności mowy. W przedstawieniu wypowiadający je daje wyraz przekonaniu, że taki jest właśnie stan rzeczy (na przykład: *Nie ułożycie tych zdań, bo są trudne; To tutaj, to też jest zdanie*).

Inna kategoria czynności mowy – zachowania wykonawcze – stanowiła 25% ogółu wypowiedzi. Nauczyciele poleceniami wywoływali zamierzoną aktywność uczniów, na przykład: *Ułożyć prozę zdanie z tymi wyrazami*.



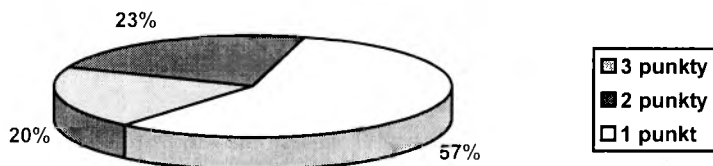
Na kolejną wyróżnioną kategorię – przypominanie faktów i reguł – przypa-  
dło tylko 4,1% ogółu czynności mowy. Były to wypowiedzenia typu: *Jak pyta-  
my o rzeczownik?*

Zobowiązania stanowiły zaledwie 1% czynności mowy. Nauczyciel zob-  
owiązywał się do zrobienia czegoś, co jest treścią sądu, na przykład: *Napiszę  
zdania na tablicy; Rozdam kartki.*

Określając sterowanie ze względu na rodzaj wypowiedzi, przyjęłam nastę-  
pujące wartościowanie:

- dominująca kategoria: zachowania wykonawcze – 3 punkty,
- dominująca kategoria: linia postępowania – 2 punkty,
- dominująca kategoria: informowanie – 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wskaźników sterowania wyniosła 2,0 i oznacza  
przeciętny poziom opanowania tej umiejętności. Zróżnicowanie czynności mo-  
wy nauczycieli w sytuacjach dydaktycznych, w których realizowane są ćwicze-  
nia syntaktyczne, przedstawia wykres 5.



Wykres 5. Zróżnicowanie rodzajów wypowiedzi nauczycieli w sytuacjach  
dydaktycznych

Dominującą kategorią wypowiedzi było wskazanie linii postępowania  
(57%). W ¼ obserwowanych sytuacji dydaktycznych wypowiedzi nauczyciela  
wywoływały zachowania wykonawcze, a 23% czynności mowy było przekaza-  
niem informacji.

Nauczyciele oczekują od uczniów przede wszystkim postępowania zgodnie  
z wzorem działania. Rola nauczyciela w sytuacjach dydaktycznych może być  
zatem określona jako zadaniowa.

Ad b). Te czynności mowy nauczyciela, które wywoływały aktywność wer-  
balną i wykonawczą ucznia, potraktowałam jako drugi wskaźnik sterowania.  
Obliczyłam go na podstawie częstości występowania tych czynności mowy  
w danej sytuacji dydaktycznej.

Nauczyciel wywołuje aktywność uczniów wypowiedziami dyrektywnymi.  
Mają one sprawić, aby słuchacze wykonali to, co jest treścią sądu. W ramach  
tych wypowiedzi wyróżniłam pytania i polecenia. Nauczyciel poleceniem  
wywołuje czynności ucznia, a także je ukierunkowuje. W analizowanych  
sytuacjach dydaktycznych polecenia stanowiły 35% dyrektyw. Pytaniami na-  
uczyciele wywołują wypowiedzi uczniów. Treść sądu zawartego w pytaniu wy-

znacza jego znaczenie w operowaniu wiadomościami. Pytania stanowiły 65% dyrektyw.

Na podstawie liczby czynności mowy nauczyciela wywołujących aktywność uczniów określiłam trzy stopnie częstotliwości ich występowania: niski, przeciętny i wysoki. Wyzaczyłam je przez utworzenie szeregu rozdzielczego z uzyskanych wyników:

$$\frac{M(\max) - M(\min)}{6} = 9,5$$

gdzie:

M (max) – maksymalna liczba czynności mowy wywołujących aktywność uczniów,

M (min) – minimalna liczba czynności mowy wywołujących aktywność uczniów<sup>31</sup>.

Utworzony szereg rozdzielczy zawierał 6 przedziałów. Granicami przedziałów były wielokrotności wielkości jednego przedziału<sup>32</sup>. Każdy stopień częstotliwości czynności mowy nauczyciela (niski, średni, wysoki) został utworzony z kolejnych dwóch przedziałów. Wyniki przedstawia tabela 9.

Tabela 9

Częstotliwość wypowiedzi nauczycieli

Stopień częstotliwości	Przedział	Liczba	%
Niski	10–29	14	23,0
Przeciętny	30–49	32	54,0
Wysoki	50–69	14	23,0
Razem		60	100,0

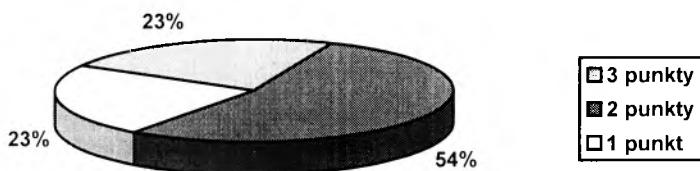
Oceniając umiejętności sterowania ze względu na liczbę wypowiedzi nauczycieli aktywizujących ucznia, przyjąłam następujące wartościowanie:

- wysoki stopień częstotliwości czynności mowy wywołujących aktywność ucznia: 3 punkty,
- przeciętny stopień częstotliwości czynności mowy wywołujących aktywność ucznia: 2 punkty,
- niski stopień częstotliwości czynności mowy wywołujących aktywność ucznia: 1 punkt.

<sup>31</sup> Por. Cz. Nowaczyk: *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*. Warszawa–Poznań 1985, s. 33. Autor podaje, że ustalenie liczby klas zależy od liczebności badanej zbiorowości. Jeśli liczba obserwacji mieści się w przedziale 40–60, zaleca się 6–8 klas, aby utworzony szereg rozdzielczy przedstawił informacje o strukturze zbiorowości. Por. też. J. G u i l l o t: *Podstawowe metody statystyczne*. Warszawa 1960, s. 47 (autor uważa, że 6 przedziałów wyczerpuje opis danych).

<sup>32</sup> Cz. Nowaczyk: *Podstawy metod statystycznych...*, s. 36

Średnia z indywidualnych wyników wyniosła 2,1. Jest to dość wysoka wartość w porównaniu z pozostałymi wskaźnikami. Strukturę wypowiedzi nauczycieli przedstawia wykres 6.



Wykres 6. Zróżnicowanie sytuacji dydaktycznych ze względu na stopień częstotliwości wypowiedzi nauczycieli aktywizujących uczniów

Z uzyskanych danych wynika, że 23% sytuacji dydaktycznych cechowała niska częstotliwość wypowiedzi dyrektywnych i tyle samo wysoka częstotliwość tych czynności. Ponad połowa (54%) sytuacji wyróżniała się średnią częstotliwością wypowiedzi dyrektywnych.

### Kontrolowanie

Kontrolowanie było ostatnim z analizowanych zakresów umiejętności nauczycieli. W pracach z dydaktyki (W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, W. Zaczyński) podkreśla się, że kontrola to porównywanie efektów z wzorcem oraz wskazanie usprawnienia działania w celu uzyskania zaplanowanego wyniku. Kontrolować można pracę jednej osoby lub kilku osób albo pracę wykonywaną przez samego siebie (autokontrola)<sup>33</sup>.

Przedmiotem kontroli może być rezultat zakończonego procesu lub przebieg tego procesu, jego kolejne fazy. Badani nauczyciele kontrolowali przebieg i końcowy rezultat pracy uczniów. Oceniali ją w trakcie przedstawiania na forum klasy lub po lekcji (gdy były to prace pisemne).

Aby określić ten zakres umiejętności nauczycieli, zanalizowałam ich czynności mowy w czasie kontroli zadań uczniowskich oraz ich samokontrolę w odniesieniu do przeprowadzonej lekcji.

Przyjęłam następujące wskaźniki:

- a) rodzaj kontroli pracy uczniów,
- b) rodzaj czynnika wpływającego na przebieg procesu dydaktycznego.

Ad a). W czynnościach mowy wyróżniłam:

- zbieranie informacji o wykonywanych zadaniach,
- korygowanie błędów,
- potwierdzanie lub ocenianie wykonanego zadania.

<sup>33</sup> *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. T. Wróbel, M. Leleonek. Warszawa 1990, s. 165.

W trakcie lekcji nauczyciele zwracali się do uczniów z prośbą o przedstawienie sposobu wykonania zadania lub jego wyniku (na przykład: *Proszę przeczytać te zdania; W zdaniach pojedynczych ile mamy wyrazów określających czynności?*). Czynności mowy w tej kategorii kontrolowania stanowiły 54,9%.

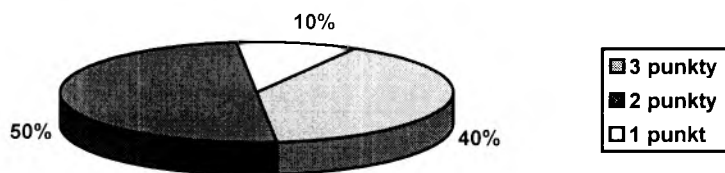
Część nauczycieli powtarzała wypowiedzi uczniów, potwierdzając tym samym poprawność wykonania zadania. Na przykład: Uczeń: *Basia poszła*. Nauczyciel: *Basia poszła*. Uczeń: *Do domu*. Nauczyciel: *Do domu*. Nauczyciele używali także tzw. markerów (*dobrze, świetnie, tak*), potwierdzających poprawność wypowiedzi. Na tę kategorię przypadło 36,3% ogółu analizowanych czynności mowy w zakresie kontrolowania.

Korygowanie błędów stanowiło 8,8% wypowiedzi (na przykład: *Powiedziałeś wyrazy, a ja pytałam o zdania*). Jest to za mało, aby uchwycić wszystkie popełnione błędy i wskazać poprawną formę. Niewielka liczba wypowiedzi korygujących prawdopodobnie wiąże się z wybieraniem do odpowiedzi tych uczniów, którzy wypowiadają się poprawnie. W ten sposób nauczyciel zapewnia prawidłowy wzór dla pozostałych uczniów.

Oceniając umiejętność w zakresie kontrolowania, przyjąłam następujące wartościowanie:

- zastosowanie wszystkich kategorii kontrolowania: 3 punkty,
- zastosowanie dwóch kategorii kontrolowania: 2 punkty,
- tylko potwierdzenie: 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wyników kontrolowania wyniosła 2,3. Jest to wartość dość wysoka w porównaniu z pozostałymi wskaźnikami. Częstość stosowania poszczególnych kategorii kontrolowania przedstawia wykres 7.



Wykres 7. Rodzaje kontroli pracy uczniów

Diagram pokazuje, że 40% analizowanych sytuacji dydaktycznych cechowało stosowanie wszystkich kategorii kontrolowania (potwierdzanie wypowiedzi uczniów, ocenianie, sprawdzanie, korygowanie). Dwie kategorie kontrolowania odnotowałam w 1/2 sytuacji dydaktycznych. Tylko 10% stanowiły sytuacje, w których nauczyciele stosowali wyłącznie potwierdzenie jako formę kontroli uczniów.

Ad b). Materiał empiryczny zebrany w toku wywiadu z nauczycielami dotyczył samokontroli. Odpowiedzi na pytania pozwoliły na rozpoznanie czynników,

które – w opinii nauczających – mają wpływ na przebieg procesu dydaktycznego. Wydawało się to celowe, aby można było ustalić, jaką rolę przypisują badani poszczególnym czynnikom. Zgodnie bowiem z założeniami psychologii poznawczej człowiek sam aktywnie kształtuje siebie i własne środowisko pracy. Poszczególne odpowiedzi nauczycieli ujęłam w kategorie ogólne.

Wyróżniłam czynniki obiektywne i subiektywne. Jeśli nauczyciele wskazywali czynnik, który wpływał na przebieg lekcji, ale w ich opinii był od nich niezależny, to klasyfikowałam go jako obiektywny, na przykład: *Bo dzieci były takie niezdolne; W książce były takie podane trudne zadania*. Jeśli nauczyciele uważali, że ich działania miały wpływ na przebieg lekcji, to traktowałam je jako czynnik subiektywny, na przykład: *Zapomniałam, że wcześniej rozbrykali się na gimnastyce i nie uspokoiliam ich; Za mało dałam trudnych zadań*.

Tabela 10

**Zestawienie czynników wpływających na przebieg lekcji**

Rodzaj czynników			Ogółem
Wyszczególnienie	obiektywne	subiektywne	
Intuicyjna ocena	9	5	14
Aktywność uczniów	15	6	21
Zachowanie uczniów	6	4	10
Materiał nauczania	6	8	14
Różnicowanie zadań	5	7	12
Planowanie	3	2	5
Dobór środka dydaktycznego	2	-	2
Inne (np. zmęczenie)	4	-	4
R a z e m	50	32	82

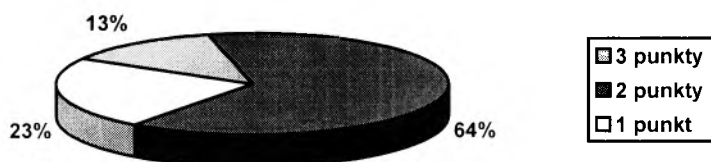
Z analizy zebranych danych wynika, że wielu nauczających postrzega aktywność uczniów jako czynnik wpływający na przebieg lekcji. Za taki uznają również zachowanie uczniów, jednakże jest ono niezależne od nich. Badani wyrazili opinię, że czynnikami zależnymi od nich jest różnicowanie zadań i dobór materiału nauczania. Ponadto stwierdzili, że ogólne wrażenie (ocena intuicyjna) z przeprowadzonej lekcji może być miernikiem jej efektywności. 61% czynników wpływających na przebieg procesu dydaktycznego nauczyciele ocenili jako niezależne od nich, a 39% jako zależne od nich.

Miernikiem oceny samokontroli nauczycieli uczyniłam wskazane przez nich czynniki, od których zależał przebieg lekcji. Przyjęłam następujące kryteria:

- wskazanie we własnym postępowaniu lub w procesie dydaktycznym czynnika, który zależy od nauczyciela: 3 punkty,

- wskazanie ogólnego czynnika, który zależy od nauczyciela: 2 punkty,
- wskazanie ogólnego czynnika, który wynika z przyczyn zewnętrznych: 1 punkt.

Średnia z indywidualnych wskaźników kontrolowania wyniosła 1,8. Wykres 8 ilustruje, jakie czynniki nauczyciele uznają za istotne dla przebiegu procesu dydaktycznego.



Wykres 8. Wskazania nauczycieli na czynniki wpływające na przebieg lekcji

13% badanych wymieniło czynniki subiektywne decydujące o przebiegu procesu kształcenia. Wyboru konkretnych czynników obiektywnych (zewnętrznych) wpływających na przebieg lekcji dokonało 23% badanych. Ogólne obiektywne czynniki kształtujące proces dydaktyczny wskazało 64% nauczycieli. Dane zebrane w toku wywiadu pozwalają stwierdzić, że nauczający mają niedostateczne poczucie sprawstwa. Ponad połowa respondentów wymieniła tylko ogólne obiektywne czynniki, które wpływają na przebieg lekcji.

### 3. Wpływ uczelni wyższej na umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas początkowych

Zagadnienie kształtowania umiejętności dydaktycznych nauczycieli można umieścić w obszarze badań efektywności kształcenia m.in. na studiach zaocznych. Poszukiwanie związków zachodzących między poziomem studiów pedagogicznych a pracą zawodową nauczyciela doprowadziło do stwierdzenia, że wiedza uniwersytecka jest czynnikiem wywołującym zmianę. Jak pisze W. Kojs, wiedza nauczyciela-studenta stanowi przedmiot zmiany, a także narzędzie tej zmiany. Nauczyciel-student powinien mieć świadomość konieczności zmiany swej wiedzy. Zmiana ta obejmuje wzbogacenie, uzupełnienie, przeorganizowanie i usprawnienie<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> W. Kojs: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 2.

Poziom umiejętności dydaktycznych nauczycieli-studentów można uznać za zewnętrzny miernik jakości dydaktyki kształcenia w szkole wyższej<sup>35</sup>. W związku z tym podjęłam próbę określenia zróżnicowania poziomu umiejętności dydaktycznych studentów I i V roku.

Zróżnicowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli określiłam na podstawie:

- porównania poziomu tych umiejętności,
- porównania globalnych wskaźników poszczególnych zakresów umiejętności dydaktycznych nauczycieli.

Poziomy umiejętności, utworzone z szeregu rozdzielczego wyników uzyskanych przez poszczególnych badanych, przedstawiają się następująco:

- poziom niski: 11–13 pkt,
- poziom średni: 14–18 pkt,
- poziom wysoki: 19–24 pkt.

Tabela 5 jest zestawieniem liczbowym sytuacji dydaktycznych według poziomu umiejętności dydaktycznych studentów I i V roku.

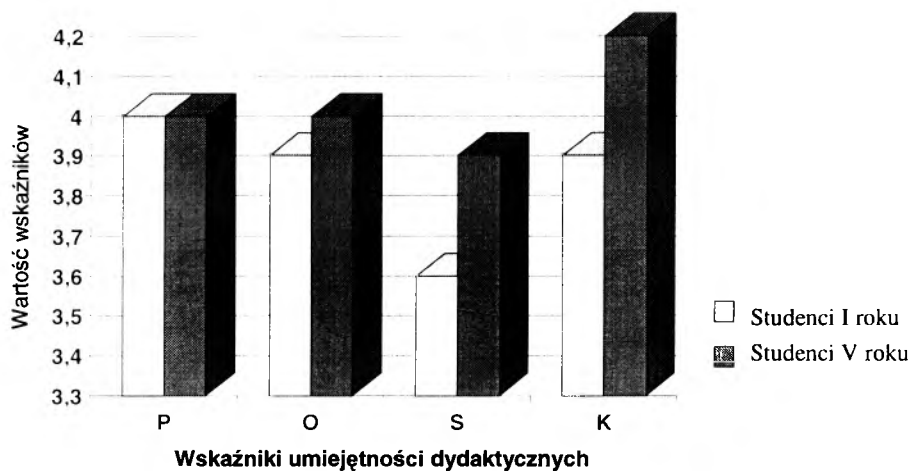
Tabela 11  
Poziom umiejętności dydaktycznych studentów  
I i V roku studiów zaocznych na kierunku: nauczanie początkowe

Poziom umiejętności	Studenci I roku		Studenci V roku	
	liczba sytuacji	%	liczba sytuacji	%
Niski	11	37	6	20
Średni	15	50	19	63
Wysoki	4	13	5	17
R a z e m	30	100,0	30	100,0

Jak pokazują liczby w tabeli, różnice w umiejętnościach dydaktycznych zaznaczyły się na poziomie niskim i średnim. Studenci o słabych umiejętnościach stanowili 20% badanych z roku V i 37% z roku I. Średni poziom umiejętności wykazało 63% studiujących na V roku i 50% na I roku. Natomiast liczba studentów wyróżniających się wysokim poziomem umiejętności jest podobna w obu badanych grupach.

Porównałam także umiejętności dydaktyczne w zakresie planowania (P), organizowania (O), sterowania (S) i kontrolowania (K). W tym celu posłużyłam się globalnym wskaźnikiem poziomu dla każdego z tych zakresów, będącym średnią arytmetyczną z sumy poszczególnych wartościowań. Wyniki przedstawia wykres 9.

<sup>35</sup> *Quality Managment and Quality Assuence in European Higher Education Methods and Mechanism*. „Studies” [Brussels] 1993, no. 1, s. 17–18 [Commission of the European Communities].



Wykres 9. Poziom umiejętności dydaktycznych nauczycieli studiujących

### Planowanie

Globalny wskaźnik umiejętności planowania, wynoszący 4,0, był taki sam w grupie studentów I i V roku. Stwierdziłam natomiast zróżnicowanie jakościowe. 3 osoby z V roku samodzielnie układały rozkład materiału, a 5 osób z I roku adaptowało rozkład materiału do potrzeb klasy. 33% analizowanych planów metodycznych lekcji zawierało: problemowe sformułowanie tematu, szczegółowe przedstawienie celów oraz zadania dydaktyczne. 57% studentów z I roku i 60% z V roku sformułowało temat lekcji jako zagadnienie, wytyczyło ogólne cele lekcji i określiło zadania dydaktyczne. W dwóch planach metodycznych (po jednym w każdej grupie) ujęto temat lekcji oraz zadania. Można zatem stwierdzić, że studia zaoczne nie wpłynęły na zmianę w umiejętnościach dydaktycznych nauczycieli w zakresie planowania.

### Organizowanie

W drugim analizowanym zakresie umiejętności dydaktycznych – organizowaniu – różnica między globalnymi wskaźnikami dla grup z I roku i z V roku wyniosła +0,1.

Zróżnicowane formy pracy indywidualnej i grupowej stwierdziłam na 5 lekcjach przeprowadzonych przez studentów V roku i na 5 przeprowadzonych przez studentów I roku. Podobny rozkład miało organizowanie pracy zbiorowej uczniów (odpowiednio 36% i 40%) oraz pracy jednostkowej (46% i 43%). Sytuacje, w których zastosowano środki dydaktyczne wymagające twórczej aktywności językowej uczniów, stanowiły 26% sytuacji stworzonych przez studentów



I roku oraz 33% sytuacji stworzonych przez studentów V roku. W 3 przypadkach (w obu badanych grupach) nauczyciele za pomocą środków dydaktycznych inspirowali wypowiedzi uczniów. Nie stwierdziłam zastosowania jakichkolwiek środków dydaktycznych na 2 lekcjach prowadzonych przez studentów I roku i na 1 lekcji prowadzonej przez studenta V roku. Połowę sytuacji dydaktycznych tworzonych przez badanych z I roku i 36% sytuacji stworzonych przez słuchaczy V roku cechowało zastosowanie środków dydaktycznych stymulujących uczniów do aktywności językowej odtwórczej.

### **Sterowanie**

Globalny wskaźnik umiejętności w zakresie sterowania w grupie studentów I roku wyniósł 3,6, a w grupie studentów V roku – 3,9 (różnica +0,3). W czasie lekcji badani w obu grupach stosowali przede wszystkim czynności mowy wytyczające linię postępowania: 60% sytuacji stworzonych przez grupę studentów I roku i 53% sytuacji stworzonych przez grupę studentów V roku. Czynności z kategorii: informowanie stanowiły 27% sytuacji stworzonych przez słuchaczy I roku i 30% sytuacji stworzonych przez słuchaczy V roku. Zaledwie 4 (13%) sytuacje dydaktyczne stworzone przez studentów I roku i 9 (30%) przez studentów V roku wyróżniało się zastosowaniem środków wywołujących zachowania wykonawcze uczniów. Umiejętność aktywizowania uczniów przez nauczycieli przedstawiała się następująco: w stopniu wysokim – 36% sytuacji stworzonych przez studentów I roku i 30% sytuacji stworzonych przez słuchaczy V roku; w stopniu średnim – odpowiednio 30% i 40%; w stopniu niskim – odpowiednio 33% i 16%.

Zaprezentowane wyniki wskazują na korzystne zmiany w zakresie sterowania w sytuacjach dydaktycznych tworzonych przez studentów V roku.

### **Kontrolowanie**

W kolejnym zakresie umiejętności dydaktycznych – kontrolowaniu – różnica między globalnym wskaźnikiem dla grupy studentów I roku (3,9) a globalnym wskaźnikiem dla grupy studentów V roku (4,2) wyniosła +0,3.

Z wszystkich lekcji przeprowadzonych przez badane grupy wynotowałam po 3 (10%) takie, na których formą kontroli było potwierdzenie. Najbardziej pożądaną w procesie kształcenia umiejętność kontrolowania (zbieranie informacji o wykonywanych zadaniach, wartościowanie oraz korygowanie błędów) mogłam stwierdzić w 40% sytuacji stworzonych przez studentów I roku i w 50% sytuacji stworzonych studentów V roku. Wykorzystaniem dwóch elementów w kontrolowaniu charakteryzowała się połowa lekcji przeprowadzonych przez studentów I roku i 40% lekcji przeprowadzonych przez studentów V roku.

Przeprowadziłam wywiad z badanymi obu grup w celu poznania ich samo-kontroli. 17% respondentów wskazało czynniki we własnym postępowaniu lub w procesie dydaktycznym, które mogły mieć wpływ na efektywność lekcji. 43%

słuchaczy I roku i 47% słuchaczy V roku studiów wymieniło czynniki ogólne niezależne od nauczyciela.

Podsumowując uzyskane wyniki, stwierdzam, że studenci V roku wykazali więcej umiejętności dydaktycznych niż studenci I roku. Największa różnica wystąpiła między wskaźnikami sterowania, mniejsza natomiast między wskaźnikami kontrolowania i organizowania. Umiejętnością planowania wykazały się w takim samym stopniu obie badane grupy. Generalnie wyższe wyniki w analizowanych sytuacjach dydaktycznych uzyskali studenci V roku. Porównanie poszczególnych umiejętności dydaktycznych nauczycieli pozwala wyodrębnić ten zakres wiedzy z dydaktyki, któremu należałoby poświęcić więcej uwagi w toku studiów.

## *Rozdział szósty*

# **Optymalizacja kształcenia nauczycieli w uczelni wyższej**

## **1. Warunki optymalizacji kształcenia nauczycieli w uczelni wyższej**

Słowo „optymalizacja” pochodzi od łacińskiego *optimus* – ‘najlepszy’. Słownik pedagogiczny podaje, że optymalizacja to ulepszanie czynności ludzkich czy organizacji pracy w celu osiągnięcia jak najwyższych wyników ilościowych i jakościowych<sup>1</sup>. Aby dokonać optymalizacji, należy określić, z jakich uwarunkowań ma wynikać, oraz wskazać podstawy, na których się opiera.

R. Pachociński przedstawił główne europejskie tendencje w rozwoju procesu doskonalenia nauczycieli. Są to:

- coraz lepsze formy doskonalenia i tworzenie optymalnych warunków do samokształtowania,
- stosowanie różnych bodźców czyniących doskonalenie integralnym składnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli,
- uświadomienie nauczycielom potrzeby organizacji doskonalenia bezpośrednio w szkole,
- włączenie nauczycieli w doskonalenie metod innowacyjnych,
- skoncentrowanie się na praktycznym zastosowaniu wiedzy<sup>2</sup>.

Do warunków skutecznego doskonalenia nauczycieli należy zaliczyć połączenie go z ogólną polityką państwową, precyzyjne ustalenie celów, a także uwzględnienie zmieniających się potrzeb szkolnictwa<sup>3</sup>. Obecnie w Polsce kwali-

---

<sup>1</sup> W. O k o ń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 146.

<sup>2</sup> R. P a c h o c i ń s k i: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994, s. 156.

<sup>3</sup> Tamże, s. 177.

fikacje do nauczania i prowadzenia zajęć wychowawczych określa Karta Nauczyciela. Powoływanie na stanowisko nauczyciela osoby z wykształceniem wyższym i przygotowaniem pedagogicznym jest jedną z przyjętych norm<sup>4</sup>. Zapotrzebowanie na kadrę o takich kwalifikacjach narzuca konieczność uzupełniania wykształcenia do wymaganego poziomu przez nauczycieli nie spełniających tego warunku. Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje, że obecnie 58% nauczycieli ma wykształcenie wyższe. Dane statystyczne mówią, że na starcie pracy zawodowej 53% nauczycieli legitymuje się wykształceniem wyższym, a po 30 latach pracy – 82%. Znaczy to, że spora grupa nauczycieli uzupełnia swoje kwalifikacje w toku pracy zawodowej<sup>5</sup>. Opierając się na bilansie zapotrzebowania na kadry w przedszkolach i szkołach, Ministerstwo za główne zadanie uczelni i zakładów kształcenia uznało umożliwienie zdobycia wyższego wykształcenia nauczycielom pracującym oraz wyposażenie ich w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności<sup>6</sup>.

Realizacja tego zadania jest możliwa poprzez doksztalcenie. Jest to jedna z form przygotowania zawodowego nauczycieli o zróżnicowanych formalnie kwalifikacjach. T. Wiloch przedstawił koncepcję opartą na połączeniu organizacji kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli z realizacją formalnego programu studiów. Autor proponuje zróżnicowane formy studiowania<sup>7</sup>.

Zdaniem R. Ossowskiego, doksztalcenie powinno się odbywać na trzech poziomach:

- dla absolwentów liceów: 5-letnie studia magisterskie lub 3-letnie studia zawodowe,
- dla absolwentów kolegiów i studiów licencjackich: 2- lub 2,5-letnie studia magisterskie,
- dla absolwentów studium nauczycielskiego: 3-letnie studia magisterskie<sup>8</sup>.

Zasadniczym celem doksztalcenia sformułowanym przez R. Kwaśnicę jest wspomaganie nauczyciela w odnajdywaniu własnej tożsamości i osiągnięciu wyższego poziomu rozwoju. Oznacza to przekraczanie nabytych kompetencji zawodowych przez nauczycieli, którzy w świetle obowiązujących przepisów nie są w pełni przygotowani do pracy w szkole<sup>9</sup>. Doksztalceniem objęte są osoby znajdujące się na jednym z trzech etapów rozwoju zawodowego: przedkonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym. Nauczyciele w zależności od etapu rozwoju zawodowego różnią się oczekiwaniami odnośnie do programu

---

<sup>4</sup> T. Wiloch: *Struktura kwalifikacji i kształcenie nauczycieli*. W: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 13.

<sup>5</sup> *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Warszawa 1994, s. 134.

<sup>6</sup> Tamże, s. 141.

<sup>7</sup> T. Wiloch: *Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 42.

<sup>8</sup> R. Ossowski: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Bydgoszcz 1994, s. 8.

<sup>9</sup> *Pytania o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993, s. 88.

studiów. Osobom znajdującym się na etapie przedkonwencjonalnym potrzebne są gotowe wzory metodyczne i wskazanie norm postępowania. Ci, którzy są świadomi reguł działania (etap konwencjonalny), oczekują wiedzy, która pozwoli im uzasadniać swoje postępowanie, lub wiedzy im nie znanej, którą mogliby wykorzystać w pracy. Z kolei nauczyciele twórczy poszukują wiedzy, która pobudzi ich do działań innowacyjnych i wspomże ich rozwój<sup>10</sup>.

Umiejętności dydaktyczne nauczycieli mogą sprowadzać się do odtwarzania wzorów albo do świadomego przestrzegania reguł działania, albo też przejawiają się w twórczych pomysłach. To nowe ujęcie dokształcania jest sednem orientacji pedeutologicznej mającej na celu jest wspieranie nauczycieli w rozwoju<sup>11</sup>. Aby edukacja nauczycielska była zdolna wspierać profesjonalny i osobowy rozwój, powinny dokonać się wielorakie zmiany w instytucjach i organizacjach odpowiedzialnych za kształcenie i pracę zawodową nauczycieli.

Przedstawione uwarunkowania dokształcania, czyli ogólne tendencje w przebiegu procesu doskonalenia nauczycieli, założenia polityki oświatowej oraz koncepcja elastycznej organizacji kształcenia, wskazują celowość rozwijania studiów zaocznych.

## 2. Kierunki optymalizacji dokształcania nauczycieli

Próbując określić kierunki optymalizacji umiejętności dydaktycznych, oparłam się na następujących przesłankach:

- wartość studiów akademickich dla jednostki,
- znaczenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej,
- rola doświadczenia praktycznego w doskonaleniu umiejętności,
- znaczenie krytycznej refleksji w budowaniu „subiektywnej” wiedzy pedagogicznej,
- możliwość wykorzystania koncepcji zadaniowej kształcenia nauczycieli w doborze i organizacji treści programowych na studiach zaocznych.

Akademickie kształcenie może stanowić dla jednostki wartość autoteliczną jako zaspokojenie potrzeb intelektualno-poznawczych bądź wartość instrumentalną, jeśli jest postrzegane jako warunek zdobycia zawodu i pracy, osiągnięcia pozycji społecznej itp. Od wyboru jednej z tych opcji będzie zależeć stosunek studiujących do wiedzy pedagogicznej.

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 95.

<sup>11</sup> J. Kuźma: *Wspieranie nauczycieli w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemiatylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski. Warszawa 1998, s. 337.

S. Palka pisze, że pedagogiczna wiedza teoretyczna umożliwia dostrzeganie, zrozumienie faktów i zjawisk pedagogicznych w szerokiej perspektywie. Uświadomienie nauczycielom znaczenia teoretycznej wiedzy pedagogicznej będzie użyteczne w poznawaniu uczniów, procesów i zjawisk pedagogicznych, jak też przyczyni się do efektywnych działań dydaktyczno-wychowawczych i wprowadzania zmian we własnej pracy. Wyjaśnianie istoty budowania teoretycznej wiedzy jest podstawą rozumienia wymienionych zagadnień<sup>12</sup>. Różnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej wymaga od nauczyciela jej krytycznej analizy, umiejętności przetwarzania i weryfikacji praktycznej<sup>13</sup>. S. Palka zauważa, że nauczyciele w swojej pracy kierują się przy podejmowaniu decyzji własną „subiektywną” wiedzą pedagogiczną, dlatego byłoby korzystne w procesie dokształcania porównanie jej z obiektywną wiedzą pedagogiczną.

Aby skutecznie wykorzystać teoretyczną wiedzę w procesie dokształcania, nauczyciel powinien wykazać się krytyczną refleksją. W praktyce szkolnej wyodrębniając fakty z rzeczywistości wychowawczej, postrzega je jako coś stałego i niezmiennego. Natomiast w kształceniu akademickim wymaga się od studenta odkrywania mechanizmów ich funkcjonowania, porównywania z innymi faktami<sup>14</sup>. Dlatego wskazane jest pobudzanie nauczyciela do refleksji nad rzeczywistością szkolną, w której się znajduje. Krytycyzm w stosunku do tej rzeczywistości ma istotne znaczenie dla analizy wiedzy i jej przetwarzania<sup>15</sup>.

Według A. T. Pearsona, w pobudzaniu nauczyciela do refleksji, mają zastosowanie dwie zasady ułatwiające „wyrozumowaną zmianę przekonań i zamiarów”. Pierwsza to zasada koherencji, która pomaga rozpoznawać niespójności i sprzeczności wewnętrzne. Polega ona na umiejscowieniu teoretycznych założeń, na których opiera się dany pogląd, i odróżnieniu wyjaśnień satysfakcjonujących od nie satysfakcjonujących<sup>16</sup>. Druga to zasada spełnienia pragnień. Człowiek jest zdolny do refleksji tylko po zidentyfikowaniu i uporządkowaniu własnych pragnień, a potem dopiero może dokonać oceny obiektów, których pożąda<sup>17</sup>. Przeprowadzenie krytyki wymaga natomiast analizy i oceny wiedzy oraz działania według uznanych wartości. Przyjęcie w programie studiów określonej hierarchii wartości oznacza w procesie kształcenia konsekwentnie ukierunkowa-

---

<sup>12</sup> S. P a l k a: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989, s. 86.

<sup>13</sup> T e n ż e: *Zróżnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka pedagogiczna*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. P a l k a. Kraków 1995, s. 175.

<sup>14</sup> M. Ł o b o c k i: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000, s. 19.

<sup>15</sup> Por. K. P o l a k: *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza – badanie – kształtowanie*. Kraków 1999; R. P e r r y: *Teoria i praktyka procesu stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000.

<sup>16</sup> A. T. P e a r s o n: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 160.

<sup>17</sup> Tamże, s. 161.

na realizację tego programu<sup>18</sup>. K. Denek wyraża pogląd, że wartości są fundamentem aktywności zawodowej nauczycieli, dlatego wartościowanie uważa za nieodłączny składnik procesu dokształcania nauczycieli<sup>19</sup>.

Wymienione dwa elementy – refleksja i krytyka – są podstawą przeprowadzenia krytycznej refleksji. Oznacza ona nadanie sensu temu, co się aktualnie czyni, i świadome określenie sposobu poznawania tego, co się wykonuje, a także możliwości restrukturyzacji działania<sup>20</sup>.

W procesie kształcenia zadanie dydaktyczne ma umożliwić opanowanie reguł generowania wiedzy i reguł generowania nowych umiejętności i sprawności. Pełni ono również funkcję motywującą, gdyż napięcie, które powstaje wskutek rozbieżności między tym, co ma być osiągnięte, a tym co istnieje, wywołuje chęć usunięcia go przez rozwiązanie zadania<sup>21</sup>. W kształceniu nauczycieli na studiach zaocznych można wprowadzić koncepcję zadaniową. Zadanie mające wywołać zmianę w umiejętnościach dydaktycznych pełni funkcję:

- punktu odniesienia organizacji zajęć ze studentami,
- punktu odniesienia diagnozowania poziomu umiejętności dydaktycznych,
- składnika treści programowych w klasach początkowych<sup>22</sup>.

Aby spowodować zmianę w umiejętnościach dydaktycznych nauczycieli, należy uwzględnić ich doświadczenie praktyczne. W okresie studiów spełnić ono może dwie funkcje: weryfikacyjną i pragmatyczną. Pierwsza dotyczy wykorzystania wiedzy w praktyce. Nauczyciele dokonują tego przez przekształcanie rzeczywistości dydaktycznej na podstawie poznanej teoretycznej wiedzy pedagogicznej. A. T. Pearson podkreśla „kluczowe znaczenie” doświadczenia praktycznego w wykorzystywaniu wiedzy przez nauczycieli w konkretnej sytuacji. Natomiast pragmatyczna funkcja doświadczenia wiąże się z doskonaleniem umiejętności<sup>23</sup>.

W procesie kształcenia nauczycieli na studiach zaocznych powinna być uwzględniona zasada indywidualizacji, tak aby każdy ze słuchaczy mógł wybrać odpowiedni dla siebie cykl uczenia się. Proponuję następujące układy elementów w dokształcaniu:

a) wariant instrukcyjny: teoretyczna wiedza pedagogiczna – zadanie – doświadczenie praktyczne – krytyczna refleksja,

---

<sup>18</sup> K. Olbrycht: *Wprowadzenie*. W: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. Wymiary – kierunki – uwarunkowania. Red. K. Olbrycht. Katowice 1994, s. 7.

<sup>19</sup> K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000, s. 145.

<sup>20</sup> Por. B. D. Gołębnik: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań 1998.

<sup>21</sup> H. Kwiatkowska: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1998, s. 154–156.

<sup>22</sup> B. Kwiatkowska-Kowal: *Koncepcja zadaniowa pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytetach*. W: *Nauczyciele nauczycieli*. Red. A. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska. Warszawa 1998, s. 140.

<sup>23</sup> A. T. Pearson: *Nauczyciel...*, s. 158.

b) wariant refleksyjny: doświadczenie praktyczne – zadanie – krytyczna refleksja – teoretyczna wiedza pedagogiczna,

c) wariant zadaniowy: zadanie – doświadczenie praktyczne – krytyczna refleksja – teoretyczna wiedza pedagogiczna,

d) wariant samokształceniowy: krytyczna refleksja – teoretyczna wiedza pedagogiczna – zadanie – doświadczenie praktyczne<sup>24</sup>.

Doświadczenie praktyczne ściśle wiąże się z miejscem pracy studiującego nauczyciela, natomiast pozostałe trzy elementy występują w bezpośrednim kontakcie studiującego z nauczycielem akademickim podczas wykładów, ćwiczeń, konwersatorium. Stwarza to możliwość zróżnicowanego przebiegu kształcenia. W procesie samokształceniowym studenta także mogą wystąpić te trzy elementy: teoretyczna wiedza pedagogiczna, krytyczna refleksja i zadanie. Zastosowanie różnych wariantów uczenia się studentów może przynieść różne efekty w podnoszeniu umiejętności dydaktycznych. Wyłonią się zatem kolejne problemy badawcze, wymagające dalszych analiz i opracowań.

---

<sup>24</sup> Nazwy poszczególnych wariantów zaczerpnęłam z koncepcji H. von Heldena. Przytaczam za: W. O k o ń: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991, s. 161.



# Aneksy

A n e k s y

## **Kwestionariusz ankiety: *Moje doświadczenia w realizacji ćwiczeń syntaktycznych***

Zwracamy się z prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego gromadzi informacje o uwarunkowaniach w realizacji ćwiczeń syntaktycznych w klasach I–III. Materiały posłużą do opracowania propozycji zmian w kształceniu językowym uczniów w tym zakresie. Ankieta jest anonimowa. Prosimy o szczere wypowiedzi.

1. Jak ocenia Pani swoje przygotowanie merytoryczne (wiadomości, umiejętności) z zakresu syntaktyki?
  - a) bardzo dobre
  - b) dobre
  - c) przeciętne
  - d) niskie
  - e) bardzo niskie
2. Jak ocenia Pani swoje przygotowanie metodyczne do realizacji ćwiczeń z syntaktyki?
  - a) bardzo dobre
  - b) dobre
  - c) przeciętne
  - d) niskie
  - e) bardzo niskie
3. Jak ocenia Pani liczbę zadań z zakresu syntaktyki zawartych w podręcznikach szkolnych?
  - a) zdecydowanie za duża
  - b) raczej duża

- c) wystarczającą
  - e) zdecydowanie za małą
4. Jak często korzysta Pani z ćwiczeń syntaktycznych zamieszczonych w przewodnikach metodycznych?
- a) bardzo często
  - b) często
  - c) czasami
  - d) raczej często
  - e) nigdy
5. Jak ocenia Pani ważność ćwiczeń syntaktycznych w porównaniu z ćwiczeniami słownikowymi?
- a) ćwiczenia syntaktyczne są ważniejsze niż ćwiczenia słownikowe
  - b) są tak samo ważne
  - c) ćwiczenia syntaktyczne są mniej ważne niż ćwiczenia słownikowe
6. Jak często dostosowuje Pani poziom ćwiczeń syntaktycznych do umiejętności konkretnego ucznia?
- a) bardzo często
  - b) często
  - c) czasami
  - d) raczej często
  - e) nigdy
7. Czy potrafi Pani stworzyć sytuację dydaktyczną tak, aby uczniowie wypowiadali się zgodnie z zamierzonym celem?
- a) zawsze wiem, jak to zrobić
  - b) często wiem, jak to zrobić
  - c) czasami wiem, jak to zrobić
  - d) raczej często wiem, jak to zrobić
  - e) nigdy nie wiem, jak to zrobić
8. Jak często zwraca Pani uwagę uczniom, aby wypowiadali się pełnymi zdaniami?
- a) bardzo często
  - b) często
  - c) czasami
  - d) raczej często
  - e) nigdy
9. Jak często ma Pani trudności z wyborem środków dydaktycznych do wywołania wypowiedzi określonego typu?
- a) bardzo często
  - b) często
  - c) czasami

- d) raczej rzadko
- e) bardzo rzadko
- f) nigdy

10. Jakie czynniki mają według Pani wpływ na realizację ćwiczeń syntaktycznych?

.....

.....

.....

Prosimy o podanie informacji o sobie:

Staż pracy.....

Miejsce pracy (*miejsce*owość).....

Wykształcenie.....

*Dziękujemy za udział w badaniach!*

## **Kwestionariusz ankiety: *Mój stosunek do studiów zaocznych***

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego prowadzi badania nad doskonaleniem studiów zaocznych. Prosimy o udzielenie odpowiedzi na zawarte w ankiecie pytania. Można wybrać kilka odpowiedzi lub uzupełnić własnymi uwagami. Wyniki badań przyczynią się do wprowadzenia zmian w kształceniu studentów na studiach zaocznych. Prosimy o szczere wypowiedzi.

1. Co było powodem podjęcia przez Panią studiów zaocznych?
  - a) chęć podniesienia swojego uposażenia
  - b) dorównanie koleżankom i kolegom z pracy
  - c) chęć pogłębienia wiedzy
  - d) nakaz dyrekcji szkoły
  - e) chęć zdobycia nowych umiejętności
  - f) inne (jakie?).....
2. Co daje u Pani największą satysfakcję w wykonywaniu zawodu?
  - a) osiągnięcia uczniów (wyniki nauczania, wygrywanie konkursów)
  - b) podziękowanie rodziców za dobrą pracę
  - c) uznanie przełożonych dla mojej pracy
  - d) satysfakcja z dobrze wykonywanych obowiązków
  - e) inne (jakie?).....
3. Jaki czynnik wpływa najmocniej na ewentualne niezadowolenie Pani z pracy?
  - a) prestiż zawodu
  - b) niewłaściwe stosunki w gronie pedagogicznym
  - c) program nauczania
  - d) poczucie niewystarczających umiejętności pedagogicznych
  - e) niedostateczne wyposażenie materialne szkoły
  - f) inne (jakie?).....
4. Czym jest dla Pani praca zawodowa?
  - a) miejscem rozwoju zawodowego
  - b) źródłem poczucia własnej wartości i satysfakcji
  - c) miejscem zarobkowania
  - d) inne (jakie?).....
5. Które z celów studiów zaocznych są dla Pani najważniejsze?
  - a) pogłębienie wiedzy o uczniach
  - b) poznawanie nowych rozwiązań metodycznych

- c) rozwinięcie swoich umiejętności pedagogicznych (ocenianie, diagnozowanie)
  - d) wzbogacenie swojej wiedzy o pedagogice, jej współzależnościach z psychologią, socjologią
  - e) inne (jakie?).....
6. Czy treści, z którymi zapoznała się Pani na studiach, spowodowały zmiany w praktyce szkolnej?
- a) tak
  - b) nie
  - c) trudno powiedzieć
7. Jeżeli tak, to czego dotyczą te zmiany?
- a) metod nauczania (gry dydaktyczne, metoda czynnościowa)
  - b) rozwiązywania problemów wychowawczych
  - c) prowadzenia zajęć wyrównawczych
  - d) dostrzegania i rozumienia problemów uczniów
  - e) inne (jakie?).....
8. Co skłoniłoby Panią do zaprojektowania i zrealizowania zmian w swojej dotychczasowej pracy?
- a) uczestnictwo w badaniach zespołu naukowego
  - b) ciekawość, chęć sprawdzenia pomysłu
  - c) zalecenie kuratorium, dyrekcji
  - d) uatrakcyjnienie pracy z uczniami
  - e) inne (jakie?).....
9. Jakie czynniki wpływają aktywizująco na Pani przygotowywanie się do zajęć na studiach zaocznych?
- a) chęć zdobycia nowej wiedzy
  - b) chęć nabycia nowych umiejętności
  - c) lęk przed prowadzącymi zajęcia
  - d) lubię wiedzieć więcej niż inni
  - e) inne (jakie?).....
10. Z jakich powodów sięga Pani do literatury pedagogicznej w pracy zawodowej?
- a) konieczność przygotowania lekcji pokazowej
  - b) trudności w opracowaniu nowego zagadnienia
  - c) chęć wzbogacenia lekcji
  - d) zachęta koleżanek
  - e) inne (jakie?).....
11. Jakie czynniki utrudniają Pani studia?
- a) duże obciążenie zajęciami w szkole
  - b) kłopoty rodzinne

- c) niedostępna literatura
- d) poznawana wiedza nie jest przydatna w szkole
- e) inne (jakie?).....

12. Co by Pani zmieniła w toku studiów, aby lepiej przygotowywały do działań w szkole?

.....

.....

.....

Prosimy o podanie informacji o sobie:

Staż pracy.....

Miejsce pracy (*miejsce*owość).....

Wykształcenie.....

Imię i nazwisko.....

*Dziękujemy za udział w badaniach!*

## Arkusz obserwacji czynności mowy nauczycieli

Symbol nauczyciela	Sterowanie					Kontrolowanie				Ogółem
	informowanie	zobowiązanie	zachowanie wykonawcze	przygotowanie reguł	linia postępowania	ocena ucznia	korygowanie	sprawdzanie	potwierdzanie	

## Wywiad z nauczycielem dotyczący samooceny przeprowadzonej przez niego lekcji

1. Jak Pani ocenia przebieg przeprowadzonej lekcji?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Na przebieg lekcji mają wpływ różne czynniki. Jak Pani sądzi, jakie czynniki mogły mieć wpływ na efektywność przeprowadzonej lekcji?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Bibliografia

- A d a m e k I.: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Stan i próby ich kształtowania*. Kraków 1989.
- A r e n d s I.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994.
- A u s t i n J. L.: *Mówienie i poznawanie*. Warszawa 1993.
- A w d i e j e w A.: *Ukryte akty mowy a analiza pragmatyczna*. W: *Badanie języka mówionego w Polsce i Niemczech*. Red. B. D u n a j, H. J a c h n o w a, J. K o w a l i k, M. T. M i c h a l e w s k a, Ch. S a p p o k. Kraków 1986.
- A y e r A. J.: *The Problem of Knowledge*. London 1956.
- B a c z y Ń s k a H.: *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa 1985.
- B a n a c h Cz.: *Polskie wyzwania a kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Lublin 1992.
- B o r z y m I., K r u s z e w s k i K.: *Praca z uczniem zdolnym, indywidualizacja nauczania*. W: *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. K r u s z e w s k i. Warszawa 1992.
- B r o m b e r e k B.: *Uniwersytecki system zintegrowanego kształcenia nauczycieli specjalności przedmiotowej*. W: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Red. T. W i l o c h. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- C a c k o w s k a M.: *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądane zmiany w systemie ich kształcenia*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. P a l k a. Katowice 1994.
- C a c k o w s k a M.: *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym 1976–1990*. Lublin 1991.
- C h l e w i Ń s k i Z.: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*. Warszawa 1991.
- C h l e w i Ń s k i Z.: *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa 1999.



Chwedeńczuk B.: *Wstęp*. W: J. L. Austin: *Mówienie i poznawanie*. Warszawa 1993.

Czelakowska D.: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996.

Dąmbska I.: *W sprawie stosunku logiki do gramatyki*. W: *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*. Red. J. Pełc. Warszawa 1994.

Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000.

Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń 1994.

Doroszewski D.: *Elementy leksykologii i semiotyki*. Warszawa 1970.

Dyduchowa M.: *Kształcenie sprawności językowej*. Kraków 1989.

Dylak Z.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.

Filipiak E.: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 1996.

Gagne R. M., Briggs L. J., Wagner W. W.: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.

*Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Warszawa 1994.

Gnitecki J.: *Cele kształcenia i koncepcje pomiaru stopnia ich realizacji. Neodidagmata*. Poznań 1985.

Gnitecki J.: *Doskonalenie kształcenia nauczycieli specjalności ogólnej*. W: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. Moroz. Katowice 1991.

Gnitecki J.: *Zarys metodologii badań empirycznych*. Zielona Góra 1993.

Gołębnik B. D.: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań 1998.

Górnio-Naglik A.: *Postulowane a rzeczywiste funkcje nauczyciela klas początkowych*. Katowice 1997.

Grochociński M.: *Organizacja pracy i metod nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 1992.

Grzegorzyc A.: *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalną*. Warszawa 1995.

Guilford J.: *Podstawowe metody statystyczne*. Warszawa 1960.

Hosper J.: *An Introduction Philosophical Analysis*. London 1987.

Jakowicka M.: *Kształcenia dla rozwoju*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice 1994.

Jakóbowski J.: *O sprawności pracy początkujących nauczycieli*. Bydgoszcz 1973.

Jakóbowski J.: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz 1987.

Jaworska B.: *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Płock 1999.

Jodłowska B.: *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa 1989.

*Kierowanie*. Red. J. A. F. Wankl, Ch. Stoner. Warszawa 1992.

Klemensiewicz Z.: *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego. Wybór prac*. Red. J. Podrącki. Warszawa 1984.

Kobyliński W.: *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa 1984.

Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

Kojs W.: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4.

*Komputerowy słownik języka polskiego*. Warszawa 1996.

Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1982.

Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.

*Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. Kida. Rzeszów 1997.

*Kształcenie nauczycieli klas I–III ze szczególnym uwzględnieniem planowania*. Red. R. Polny. Łódź 1998.

Kujawiński J.: *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000.

Kuligowska K.: *Doskonalenie lekcji*. Warszawa 1984.

Kulpa J., Więckowski R.: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa 1983.

Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.

Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Warszawa 1996.

Kurcz I.: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa 1992.

Kurcz I.: *Pamięć, uczenie się, język*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1992.

Kuźma J.: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. Kraków 1993.

Kuźma J.: *Wspieranie nauczycieli w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemiak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.

Kwaśnica R.: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990.

Kwaśnica R.: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników doskonalenia*. W: *Pytania o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa 1997.

- Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988.
- Kwiatkowska-Kowal B.: *Koncepcja zadaniowa pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytetach*. W: *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa–Łódź 1992.
- Kwieciński Z.: *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. Warszawa 1975.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświatowe we współczesnym świecie a modele edukacji nauczycieli*. W: *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*. Red. M. Ochmański. Lublin 1991.
- Lorscher W.: *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen 1983.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000.
- Maciaszek M.: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa 1963.
- Makles B.: *Komunikacja jako problem badawczy dydaktyki*. W: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Red. A. Wesołowska, J. Pólturzycki. Toruń 1992.
- Materska M.: *Kształtowanie się struktury czynności pod wpływem instrukcji*. Warszawa 1975.
- Nachmias D., Frankfort-Nachmias Ch.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań 2001.
- Nagajowa M.: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985.
- Niemierko B.: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszeński. Warszawa 1992.
- Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1997.
- Nowaczyk Cz.: *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*. Warszawa–Poznań 1985.
- Nowicka M.: *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn 2000.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- Okoń W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
- Olbrycht K.: *Wprowadzenie*. W: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*. Red. K. Olbrycht. Katowice 1994.
- Olszewski L.: *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*. Kielce 1990.
- Ossowski R.: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Bydgoszcz 1994.
- Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994.
- Pachociński R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa 1992.

- Pacławski K.: *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*. Warszawa 1990.
- Palka S.: *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*. W: *Kształcenie wczesnoszkolne w przełomie tysiącleci*. Red. W. Puślecki. Warszawa 2000.
- Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989.
- Palka S.: *Zróżnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka pedagogiczna*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. Palka. Kraków 1995.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Komunikacja dydaktyczna – problem interdyscyplinarny*. W: *Doskonalenie systemu komunikacji dydaktycznej*. Red. J. Parafiniuk-Soińska. Cz. I i II. Szczecin 1991.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści*. Szczecin 1994.
- Pearson A. T.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994.
- Perry R.: *Teoria i praktyka procesu stawania się nauczycielem*. Warszawa 2000.
- Plenkiewicz M.: *Wiedza i umiejętności dydaktyczne w opinii nauczycieli nauczania początkowego*. W: *Przemiany i przyszłość pedagogiki wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz 1998.
- Podracki J.: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989.
- Polak K.: *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza – badanie – kształtowanie*. Kraków 1999.
- Polak K.: *Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Kraków 1997.
- Polański K., Orłowa K.: *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993.
- Posner R.: *Syntaktyka – jej związek z morfologią i składnią, semantyką i pragmatyką oraz syntagmatyką i paradygmatyką*. W: *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*. Red. J. Pelc. Warszawa 1994.
- Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa 1990.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994.
- Puślecki W.: *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*. Opole 1996.
- Puślecki W.: *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1996.

*Quality Managment and Quality Assurance in European Higher Education Methods and Mechanism*. „Studies” [Brussels] 1993, no. 1. [Commission of the European Communities].

- Radwiłowiczowie M. i R.: *Nauczyciel klas początkowych*. Warszawa 1981.
- Rittel T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków 1994.
- Rittel T.: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993. WSP.
- Rostańska E.: *Stymulacja składni w mowie dziecka sześciolatniego*. Katowice 1993.
- Rutkowski J.: *Błędy początkujących nauczycieli*. Gdańsk 1974.
- Rutkowski J.: *Rozwój zawodowy a szkoła*. Warszawa 1982.
- Searle J. R.: *Czynności mowy*. Warszawa 1987.
- Skuteczność kształcenia *nauczycieli klas początkowych*. Red. H. M o r o z. Katowice 1993.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice 1995.
- Szymkat J.: *Koncepcje organizacyjno-programowe kształcenia nauczycieli klas początkowych a aktualne potrzeby szkolnictwa*. Kraków 1986.
- Tomaszewski T.: *O wiedzy i jej funkcjonowaniu*. W: *Problemy edukacji dorosłych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa 1984.
- Waloszek D.: *Nauczyciel w zreformowanej szkole – propozycje usytuowania zawodowego*. W: *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*. Red. E. Marek, R. Więckowski. Piotrków Trybunalski 2000.
- Warsicka A., Jankowski C.: *Problematyka metodyczna rozwijania aktywności twórczej w nauczaniu początkowym. Język polski*. W: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. KujaWiński. Warszawa 1990.
- Wierzbicka A.: *Etnoskładnia i filozofia gramatyki*. W: *Język – umysł – kultura*. Warszawa 1999.
- Więckowski R.: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*. Warszawa 1989.
- Więckowski R.: *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*. Warszawa 1994.
- Więckowski R.: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1979.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1997.
- Wiloch T.: *Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli*. Warszawa 1994.
- Wiloch T.: *Struktura kwalifikacji i kształcenie nauczycieli*. W: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Withall J.: *The Development of a Technique for Measurement of Social Emotional Climate in Classroom*. „Journal of Experimental Education” 1959, vol. 18.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1989.

- W o ł o s z y n S.: *Nauczanie początkowe oraz metodyka w rozwoju historycznym dawniej i dzisiaj*. W: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Red. A. M a ć k o w i a k, S. W o ł o s z y n. Warszawa 1959.
- W o r o n i e c k i Z.: *Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. Warszawa 1991.
- W o r o n i e c k i Z.: *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*. Warszawa 1991.
- Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej. Red. H. D u d z i k o w a, A. A. K o t u s i e w i c z. Białystok 1994.
- Z y d o r c z a k W.: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli*. W: *Uwarunkowania osiągnięć uczniów z przedmiotów przyrodniczych*. Red. K. C z u p i a ł, H. P u c h a ł a, W. U c z k i e w i c z - C y n k a r. Warszawa 1990.
- Ż e c h o w s k a B.: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy studium porównawcze*. Katowice 1982.
- Ż e c h o w s k a B.: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*. W: *Metodologiczne problemy badań pedagogicznych*. Red. B. Ż e c h o w s k a. Katowice 1990.
- Ż e c h o w s k a B.: *Poszukiwania optymalnego modelu kształcenia nauczycieli*. W: *Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki*. Red. B. Ż e c h o w s k a. Katowice 1990.
- Ż e c h o w s k a B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice 1985.
- Ż y d e k - B e d n a r c z u k U.: *Pragmatyka i funkcjonalność w ćwiczeniach w mówieniu i pisanii*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 12. Red. E. P o ł a ń s k i, Z. U r y g a. Katowice–Kraków 1993.



## **The Didactic Skills of Teachers in Forms I–III (On the Example of Syntactic Exercises)**

### **S u m m a r y**

The problems presented in the present work concern the reconnaissance of the realization of the didactic function by the teachers in forms I–III. The realization of that function is possible thanks to the knowledge of the procedural type. The procedural knowledge referring to the didactic process is approached in the work as the didactic skill. The theoretical part of the work has a greater scope than the empirical part. Such problems as the functions of teachers in forms I–III and their education or professional development have been presented there. The recognition of those problems allows to determine the model of the didactic skills of teachers.

I also present the scholarly approaches to the didactic skills of teachers, especially those working at the early stages of education. I have made the skill of directing the activity of pupils the point of reference of the realization of this function of the teacher. The categories of directing distinguished have as the aim the provision of the patterns to be followed (occasional directing) or to their individual execution (task directing) as well as to the creation of a didactic situation aiming at evoking particular tasks (situational directing). The styles of directing by teachers characterize the subsequent stages of the professional development.

Directing the activity of pupils demands certain predispositions, i.e. the formed activity schemes constituting the procedural knowledge. Within the model of the didactic skills of teachers in forms I–III. I have distinguished the following ranges: planning, organization, steering and control. Their rates have been determined on the basis of the basis on the theoretical didactic knowledge. Skills are always concerned with some tasks, so the kinds and types of tasks are connected with the given skill. In my research I have made use of syntactic exercises as a task of a specific character. They are a means of means of teaching a language but they also shape the ability to think. Syntactic exercises are decisive as regard the articulation and creativity of pupils' utterances.

In the empirical part of the work I have presented the ways of storing and analyzing the collected materials in order to determine the level of the didactic skills in the particular scopes, paying attention to their differentiation among those teachers who begin or end their supplementary educational and extramural studies as well as those who do not take part in supplementary education.

The determinants of changes in the education of teachers have been used to delineate the directions of the optimisation of forming the didactic skills of teachers in forms I–III.



## **Didaktische Fähigkeiten der Lehrer in den Klassen I–III (am Beispiel von syntaktischen Übungen)**

### **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit betrifft die Prüfung der didaktischen Funktion der Lehrer in den Klassen I–III. Die Verwirklichung der Funktion ermöglichen Verfahrenskenntnisse, die von mir als didaktische Fähigkeiten bezeichnet wurden. Theoretischer Teil der Arbeit ist umfangreicher als empirischer. Hier wurden solche Probleme dargestellt, wie: Funktion der Lehrer in den Klassen I–III, die Bildung und die berufliche Entwicklung der Lehrer und das ermöglichte, das Model der Lehrerfähigkeiten zu bestimmen. Ich zeige auch bisherige Ergebnisse der didaktischen Fähigkeiten der Lehrer v.a. in der ersten Klassen der Grundschule.

Die Voraussetzung der erfolgreichen Verwirklichung solcher Aufgaben der Lehrer wurde für mich die Fähigkeit zur Erregung und Steuerung der Aktivität der Schüler. Die hier unterschiedenen Kategorien der Steuerung sollten als Tätigkeitsmuster dienen (zufällige Steuerung) oder zur selbständigen Arbeit anspornen (mit einer Aufgabe verbundene Steuerung) oder auch zu einer bestimmten didaktischen Situation führen (situationsgebundene Steuerung). Verschiedene von den Lehrern angewandte Steuerungsmethoden hängen von einzelnen Etappen ihrer Berufsentwicklung ab.

Um die Aktivität der Schüler steuern zu können, muß man als Lehrer über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Für die Lehrer der Klassen I–III habe ich folgende Bereiche unterschieden: Planen, Veranstalten, Steuern und Beurteilen. Fähigkeiten betreffen immer Aufgaben, also die Typen der Aufgaben sind bestimmter Fähigkeit verbunden. In den Untersuchungen habe ich syntaktische Übungen als spezifische Aufgaben ausgenutzt. Sie sind ein Mittel der Sprachgestaltung und helfen das Denkvermögen bilden. Syntaktische Übungen entscheiden über Kommunikativität und Kreativität der Schülersaussagen.

Im empirischen Teil der Arbeit zeige ich, auf welche Weise ich das Untersuchungsmaterial gesammelt und analysiert habe, indem ich zwischen den, die Weiterbildung im Fernstudium anfangenden, die Weiterbildung absolvierenden und an der Fortbildung nicht teilnehmenden Lehrern unterscheide.

Nach der Bestimmung der Änderungen in der Lehrerbildung habe ich die Richtungen der bestmöglichen Bildung von didaktischen Fähigkeiten der Lehrer in den Klassen I–III entworfen.



Redaktor  
Wiesława Piskor

Redaktor techniczny  
Barbara Arenhövel

Korektor  
Mirosława Żłobińska

Copyright © 2001 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 83-226-1110-2

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**

---

Wydanie I. Nakład: 250 + 50 egz. Ark. druk 6,5.  
Ark. wyd 7,5. Przekazano do składu w październiku 2001.  
Podpisano do druku w grudniu 2001.  
Papier offset. kl. III, 80 g                      Cena 11 zł

---

Drukarnia „PRODRUK” s.c.  
ul. Gliwicka 204  
40-862 Katowice

Ewa Szadzińska

*Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III  
(na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*

Wykaz ważniejszych błędów dostrzeżonych w druku

Strona	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
16 19	4	1	<i>w przełomie</i> na założeniach diagno- zowania	<i>na przełomie</i> na diagnozowaniu
58			wykres 1	wykres 2
63			wykres 2	wykres 1
79			więcej	wyższy poziom

nr inw.: BG - 306551



BG 306551

**PN 2000**

Tło na okładce

„Images Copyright © 1999 ZOOM”

ISSN 0208-6336

ISBN 83-226-1110-2